

**Tareas Comunicativas mediadas por las TIC y su efecto en el Aprendizaje del Inglés en
educación básica secundaria**

Yuly Alvear

Yenifer Llamas

Universidad de la Costa CUC

Departamento de Postgrado

Barranquilla, 4 de enero 2017

**Tareas Comunicativas mediadas por las TIC y su efecto en el aprendizaje del Inglés en
educación básica secundaria**



Yuly Alvear

Yenifer Llamas

**Tabago de Grado presentado como requisito para optar al Título de Magister em
Educación**

Asesora:

Adriana Granados Ospina

Co-asesora: Olga Martínez Palmera

UNIVERSIDAD DE LA COSTA-CUC

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA – COLOMBIA

COHORTE XX

2017-

Contenido

Lista de Figuras	8
Lista de Tablas	9
Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
1. Planteamiento del problema	16
1.1. Descripción del Problema	16
1.2. Formulación del problema	19
1.3. Justificación	19
1.4. Objetivos	23
1.4.1. Objetivo General.	23
1.4.2. Objetivos Específicos.	23
2. Marco Referencial	24
2.1. Estado del Arte	24
2.1.1. Antecedentes en TBLT	30
2.1.2. Antecedentes en TIC	37
2.1.3. Antecedentes en habilidades comunicativas	41
2.2. Referentes teóricos	44
2.2.1. El Aprendizaje	45

TAREAS COMUNICATIVAS MEDIADAS POR LAS TIC	4
2.2.1.1. Contexto.	45
2.2.1.2. Breve reseña de algunas teorías del aprendizaje.	46
2.2.1.2. Aprendizaje vs Adquisición.	47
2.2.1.3. Métodos de aprendizaje de inglés.	48
2.2.1.3.1. Método de traducción gramatical.	49
2.2.1.3.2. Método directo o Berlitz.	50
2.2.1.3.3. Método Audiolingual.	50
2.2.1.3.4. Sugestopedia.	51
2.2.1.3.5. Respuesta Física Total.	51
2.2.1.3.6. Método Natural.	52
2.2.1.3.7. Aprendizaje en Comunidad (CLL).	52
2.2.1.3.8. Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (TBLT).	53
2.2.2. Enseñanza de idiomas basada en tareas (TBLT).	55
2.2.2.1. Evolución de la metodología de enseñanza de inglés como lengua extranjera.	55
2.2.2.2. ¿Qué es TBLT?	56
2.2.2.3. El esquema TBLT.	59
2.2.2.4. Sistema Interlingua.	62
2.2.2.5. Sistema Interlingua y TBLT.	63
2.2.2.6. Ventajas de la metodología TBLT.	63

TAREAS COMUNICATIVAS MEDIADAS POR LAS TIC	5
2.2.2.7. Desventajas de la Metodología TBLT.	64
2.2.2.8. Desafíos.	65
2.2.2.9. TBLT en la presente investigación.	66
2.2.2.10. TBLT y Tecnología.	67
2.2.3. Enfoque Comunicativo y dificultades en su implementación.	68
3. Diseño Metodológico	71
3.1. Caso de Estudio	72
3.2. Unidad de análisis y grupo de interés	73
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de la información	73
3.6.1. Diario de Campo	73
3.3. 2. Escala de Likert para Medición de Actitudes	74
3.6.3. Entrevista.	76
3.6.4. Encuesta	76
3.7. Fases de la investigación	78
4. Análisis e Interpretación de Resultados	79
4.1. Análisis de la información obtenida	79
4.1.1. Chat de WhatsApp	79
4.1.1.1. Hallazgos	80
4.1.1.2. Observaciones con respecto al uso de la herramienta WhatsApp	84
4.1.2. Escala de Likert: Medición de Actitudes	84

TAREAS COMUNICATIVAS MEDIADAS POR LAS TIC	6
4.1.3. Diario de campo	90
4.1.4. Entrevista	91
4.1.5. Encuesta	92
2. ¿Cómo te parecen los contenidos (temas) vistos en la clase de inglés?	93
4.2. Conclusiones	94
4.3. Recomendaciones	98
5. Anexos	100
5.1. Escala de Likert	100
5.2. Diarios de campo	101
5.2.1. Diario de Campo Chat de WhatsApp.	101
5.2.2. Diario de campo Comida.	103
5.2.1.1. Mapa de ideas para pre-task de comidas (posible vocabulario.)	107
5.2.1.2 Video de muestra de una de las docentes sobre cómo preparar una receta.	108
5.2.1.3. Planeación receta.	109
5.2.1.4. Evidencia fotográfica de task comidas.	110
5.2.1.5. Retroalimentación actividad por parte de los estudiantes.	112
5.2.3. Diario de Campo encuentro intercultural con estudiantes de South Johnston School a través de hangouts.	116
<i>Formato diario de campo chat de Intercambio intercultural con estudiantes de Saint Johnston School por hangouts</i>	116

5.2.3.1. Evidencia fotográfica del encuentro por Hangouts entre estudiantes de la IED José Antonio Galán y estudiantes South Johnston School en Estados Unidos.	120
5.3. Entrevistas.	122
5.3.1. Entrevista a estudiantes (después).	122
5.3.2. Entrevista a docente (antes).	124
5.3.3. Evidencia fotográfica de entrevistas.	127
5.3.4. Rúbrica de evaluación de desempeño oral.	129
5.3.5. Constancia de juicio de experto para rúbrica	136
5.4. Encuestas	138
Referencias	144

Lista de Figuras

Figura 1. Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, etapa inicial.	80
Figura 2. Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, etapa inicial.	81
Figura 3. Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, en donde se observa que comparten videos de música de YouTube para la práctica del idioma inglés.	81
Figura 4. Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, en donde se observa que comparten videos hechos por ellos mismos usando el idioma.	82
Figura 5. Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, en donde se observa que comparten imágenes.	82
Figura 6. Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, en donde se evidencia el uso del idioma español.	83
Figura 7. Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, en donde se evidencia la frustración de uno de los estudiantes por el mal uso de la aplicación en ese lapso.	83

Lista de Tablas

Tabla 1 Estado del arte metodología TBLT.	25
Tabla 2 Estado del arte TIC.	27
Tabla 3 Estado del arte habilidades comunicativas.	29
Tabla 4 Métodos de recolección de información utilizados en la investigación	77
Tabla 5 Resultados Dimensión I de la Escala de Likert para medición de actitudes	85
Tabla 6 Resultados Dimensión II de la Escala de Likert para medición de actitudes	86
Tabla 7 Resultados Dimensión III de la Escala de Likert para medición de actitudes	88
Tabla 8 Resultados Dimensión IV de la Escala de Likert para medición de actitudes	89
Tabla 9 Resultados Dimensión V de la Escala de Likert para medición de actitudes	90
Tabla 10 Preguntas y respuestas más representativas realizadas a una muestra de estudiantes del grado 10° de la IED José Antonio Galán	92
Tabla 11 Encuesta realizada a estudiantes	92

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito analizar los efectos de la implementación de tareas comunicativas mediadas por tecnologías de información y comunicaciones como método enseñanza de idiomas basado en tareas en estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa José Antonio Galán en Barranquilla. El trabajo fue desarrollado bajo un enfoque mixto, que permitió interpretar las actitudes de los estudiantes, así como la valoración de su desempeño oral antes y después de la implementación de la metodología en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El análisis permitió evidenciar que los estudiantes presentaron una actitud favorable frente a la metodología utilizada. De igual manera, se detectó un mejor desempeño comunicativo por parte de los estudiantes, aunque no hubo homogeneidad en el respectivo resultado, sí hubo progresos a nivel individual con relación al estado inicial. Se concluyó que la implementación de esta metodología es viable y efectiva, en tanto que se observó un progreso individual en alguna o varias de las habilidades comunicativas, una mayor apropiación del vocabulario y participación más activa durante las clases o a través de los medios tecnológicos utilizados.

Palabras clave: tareas comunicativas, método de enseñanza de inglés, TBLT, TIC, habilidad comunicativa, aprendizaje de inglés

Abstract

The purpose of this research was to analyze the effects of the implementation of communicative tasks mediated by ICTs as a language teaching method, which was applied to students of 10^o grade at Institución Educativa José Antonio Galán, located in Barranquilla. The research was carried out using a mixed approach, which allowed to interpret the attitudes of students as well as it allowed to get a performance assessment before and after implementing the method in the learning process of students. Further analysis allowed to reveal that students had a positive attitude towards the utilized method. Likewise, a better communicative performance was detected in the students, though without homogeneity, there were positive results individually compared to the initial state of the investigation. It is concluded that the implementation of this method is feasible and effective whilst it was individual progress was observed in one or more communicative skills, a better appropriation of vocabulary and a more active participation during class using ICTs.

Keywords: Communicative tasks, English teaching method, TBLT, ICT, communicative skill, English learning.

Introducción

Las generaciones modernas tienen maneras de comunicarse diferentes en relación con las precedentes, y asimismo utilizan diferentes medios y recursos para lograrlo. De ahí que la forma de enseñar entre en consonancia con las formas de aprender de los estudiantes que tenemos hoy día en nuestras aulas. Por tanto, el docente debe reformular su práctica atendiendo a la forma en la que aprenden sus estudiantes, valiéndose de una metodología que resulte atractiva y efectiva, para desarrollar habilidades comunicativas que les permitan desenvolverse en el contexto global.

El establecimiento y mantenimiento de buenas relaciones comerciales está fundamentado en principios de comunicación (Pikhart, 2014). El inglés es hoy una lengua franca, término proveniente del latín y definido como lengua escogida de común acuerdo por hablantes de diferentes lenguas maternas para comunicarse, en este escenario y su uso se extiende a múltiples ambientes, incluido el académico. Los métodos de aprendizaje y la enseñanza están llamados a integrar la tecnología eficientemente para hacerse más atractivos a los ojos de las generaciones modernas, pero también para convertir los medios en herramientas en favor de los procesos pedagógicos y no en detrimento de ellos. Así mismo, las formas de comunicación están siendo modificadas por el uso de la tecnología y el acceso a la información. Por tanto, la motivación de adquirir fluidez en este idioma no obedece a demandas de la moda o elitismo, sino a una necesidad de integrarse como ciudadano de mundo a la dinámica que plantea la sociedad moderna.

Colombia es parte de la llamada aldea global y tiene la imperiosa necesidad de proyectarse como una nación competitiva y de avanzada. El bilingüismo es una poderosa herramienta que posibilita la comunicación y ésta a su vez es la clave de las relaciones

internacionales. El país necesita ciudadanos que puedan responder a retos de la modernidad y por ello ha asumido medidas para mejorar los niveles de competencia en inglés de sus ciudadanos. Desde el año 2004 el Ministerio de Educación ha venido implementando el Plan Nacional de Bilingüismo, con el cual se espera que para el 2019 los estudiantes de grado 11 alcancen un nivel intermedio B1.

Al respecto, Fandiño, Bermúdez y Lugo (2013), afirman que:

Este programa está fundamentado en dos consideraciones: a) el dominio de una lengua extranjera se considera factor fundamental para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo económico, académico, tecnológico y cultural, y b) el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés de una sociedad o población conlleva al surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, el reconocimiento de otras culturas y el crecimiento individual y colectivo. (p. 265)

Muy a pesar de lo anterior, los esfuerzos aún no son palpables en muchas instituciones educativas: Según la Education first (2017) en su página oficial reporta los resultados del English Proficiency Index (índice que clasifica a 80 países según sus habilidades en el idioma inglés) donde Colombia aún ocupa un puesto bajo en términos de bilingüismo, ocupando el puesto 51 de 80 países a nivel mundial y el puesto 11 a nivel latinoamericano.

Es conveniente, por tanto, contribuir al mejoramiento de la calidad en la enseñanza de lengua extranjera. Esto representa un reto al desarrollar investigaciones para evaluar el impacto en la implementación de metodologías en pro de la mejora de las prácticas educativas en la asignatura de inglés. También, a emprender la búsqueda de perspectivas de enseñanza

aprendizaje, en condiciones particulares de una determinada institución educativa, conducentes a la apropiación, por parte del estudiante, de esta lengua extranjera.

En el contexto de la enseñanza de inglés en instituciones educativas públicas de nuestro país, se presentan condiciones que desfavorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con las instituciones privadas, tales como, baja intensidad horaria, la no asignación de docentes de inglés en preescolar y primaria, superpoblación de las aulas, ausencia o desaprovechamiento de recursos tecnológicos. Escapa del alcance de los docentes de aula subsanar todas estas condiciones, pero ello no exime de cumplir con los objetivos de aprendizaje estipulados para cada grado. Este factor se constituye en un motivo de preocupación que impulsa a los docentes comprometidos a buscar alternativas para lograr algún tipo de mejoras a nivel metodológico que repercutan en un aprendizaje funcional.

Las metodologías implementadas deben entrar en consonancia con las condiciones que genera el uso de la tecnología y el acceso a la información. Los métodos de aprendizaje y la enseñanza están llamados a integrar la tecnología eficientemente para hacerse más atractivos a los ojos de las generaciones modernas, pero también para convertir los medios en herramientas en favor de los procesos pedagógicos y no en detrimento de ellos.

El presente trabajo consta de 4 capítulos a saber: el capítulo primero, describe las condiciones que dan lugar a la problemática relacionada con el aprendizaje de inglés en la IED José Antonio Galán, ante lo cual se plantea el interrogante a lo largo de esta investigación que indaga por el efecto de las Tareas Comunicativas mediadas por la TIC en el Aprendizaje del Inglés en educación básica secundaria. Asimismo, se plantean objetivos que giran en torno al análisis de dichos efectos en lo que respecta a actitud, percepción y aprendizaje de los estudiantes. Finalmente se justifica la pertinencia de este trabajo investigativo. En el capítulo

segundo, se exploran los antecedentes internacionales, regionales y locales centrados en tres categorías de búsqueda: habilidades comunicativas, enseñanza de idiomas basada en tareas y la mediación de tecnologías de la información y la comunicación. El marco teórico, expone el concepto de aprendizaje adoptado, también menciona el antagonismo entre los enfoques gramatical y comunicativo y profundiza en el segundo de ellos, haciendo un recorrido por las metodologías más conocidas hasta llegar a TBLT (Task Based Language Teaching) y la pertinencia de la mediación de TIC en su implementación.

En cuanto al tercer capítulo, llamado diseño metodológico, se justifica la elección del paradigma hermenéutico y un enfoque mixto, así como del diseño de investigación concurrente, y se exponen las herramientas de recolección de investigación. El presente trabajo de investigación se realizó en tres etapas: siendo la primera designada a la definición del problema y meses de recolección de datos, para lo cual se realizaron encuestas, evaluaciones y análisis de comportamientos y conocimientos previos de los estudiantes, e investigación del espectro teórico. En la segunda fase se ejecutaron actividades basadas en la metodología de enseñanza de idioma por tasks (tareas) y en la tercera y última fase se llevó a cabo el análisis de resultados.

El capítulo cuatro, corresponde al análisis e interpretación de resultados, en el que se habla de los hallazgos obtenidos en cuanto a la implementación de la metodología, interpretación de los resultados y futuras recomendaciones.

Finalmente, el capítulo cinco, comprende los anexos, donde se halla la evidencia fotográfica y documental.

1. Planteamiento del problema

1.1.Descripción del Problema

La Institución Educativa Distrital José Antonio Galán se encuentra ubicada en la Carrera 4ª N°35A-19, en el barrio José Antonio Galán, en la ciudad de Barranquilla, Colombia. El estrato socioeconómico de la población estudiantil oscila entre uno y dos. La mencionada institución educativa es de carácter público y cuenta con una población estudiantil de 1020 estudiantes en jornadas matutina y vespertina, con grados desde transición a undécimo grado y cuenta en promedio con grupos de 40 estudiantes por aula de la clase.

La asignatura de inglés en básica primaria es impartida por cada director de grupo con intensidad de una hora semanal y en bachillerato por licenciados en lenguas modernas con intensidad de dos horas semanales de sexto a noveno y de tres de décimo a undécimo. La naturaleza de esta condición se asemeja en gran medida a la de otras instituciones públicas del país. Al respecto, Maturana (2011) afirma:

Es común en nuestro sistema educativo encontrar que las maestras de la básica primaria no son licenciadas en inglés, más deben dictarlo ya que es lineamiento gubernamental (Cárdenas, 2001). Caso contrario ocurre en secundaria donde los profesores encargados de enseñar el inglés sí son licenciados en lenguas extranjeras. Esta divergencia, por demás contradictoria en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo, genera entre las maestras sentimientos de zozobra e incertidumbre que innegablemente afectan su autoimagen con respecto al idioma. (p. 83)

Además de lo expresado existen otros factores que afectan el aprendizaje de lenguas extranjeras en instituciones públicas, hallados en investigaciones como la realizada por Maturana (2011), a saber: la conceptualización en la que prevalece el desarrollo de la escritura de frases y oraciones aisladas sobre la competencia comunicativa que las docentes tienen, percepciones y gustos de las docentes que imparten la asignatura de inglés en primaria, la selección de temáticas lingüísticas determinadas por: inclusión y exclusión enmarcadas por su propia competencia lingüística.

Otro aspecto relevante que estructura el problema es el hecho de que los docentes asignados a primaria no tengan las habilidades y cualificaciones necesarias para impartir esta asignatura lo que puede agravarse por el desconocimiento de la didáctica propia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Maturana (2011) manifiesta:

Los licenciados en inglés generalmente son asignados al bachillerato, agravando paradójicamente el problema ya que el papel del maestro en los años básicos de escolaridad es esencial. En estos años el maestro es modelo de identificación para sus estudiantes y como tal, el *input* recibido en esta etapa debe ser de la más alta calidad. (...) Como resultado, las profesoras de primaria de estas instituciones a menudo perciben su rol de profesores de inglés como una actividad incidental u obligada y la formación profesional en el área, como un objetivo que, aunque deseable, debe ser relegado en virtud de las otras múltiples ocupaciones que deben atender. (p. 85-86)

Al ingresar los estudiantes a básica secundaria los docentes manifiestan que existen dificultades durante el desarrollo de actividades que se revelan en varios aspectos: uno de ellos es que los jóvenes demuestran escasez de vocabulario básico al pedir ayuda al profesor de

forma recurrente para comprender el vocabulario que ya han visto durante la ejecución de talleres, evaluaciones escritas e intervenciones orales.

La mayoría de los estudiantes además manifiestan no ser capaces de producir ni comprender frases para interactuar en forma básica en lengua extranjera. Esto se refleja en que los aprendices demandan a los docentes del grado el uso de lengua materna para recibir instrucciones y afirman no comprender la instrucción ni en forma oral y en ocasiones tampoco en escrita porque difiere de lo que se hacía en grados precedentes: *“Así no era la clase con la señora X”, “No hablo inglés, no entiendo na”. “Mejor explique en español” “¿Qué hay que hacer?” “Es que a mí el inglés no me entra”*. Según observaciones realizadas por la docente, previa a la investigación, en clases algunos otros jóvenes no intervenían incluso en lengua materna para formular interrogantes o manifestar agrado o desagrado por las actividades realizadas. Asimismo, en entrevistas realizadas para determinar la conducta de entrada de los estudiantes se observa que los aprendices se comunican con sus compañeros en castellano también fuera del aula, igualmente confirman que se emplea la lengua materna la mayor parte del tiempo para desarrollar las interacciones en clase y que la forma de enseñanza a la que los estudiantes han estado expuestos por más tiempo está orientada al aprendizaje de formas gramaticales o vocabulario aislado.

Las condiciones descritas antes, se asocian al empleo de un enfoque gramatical; los resultados obtenidos en la implementación de la metodología distan de un efectivo uso de la lengua que potencialmente permita desempeñarse en situaciones auténticas, en tanto que se centra en la enseñanza de vocabulario y estructuras aisladas de un contexto comunicativo cotidiano.

Con el fin de optimizar la metodología de enseñanza de modo que mejoren los resultados de aprendizaje obtenidos hasta el momento se debe implementar una distinta. Dentro de las metodologías indagadas en la presente investigación se optó por una de un enfoque comunicativo: TBLT. TBLT cuenta con la flexibilidad para adaptarse a las características de contexto y la mediación de TIC subsanar o paliar los inconvenientes generados por la escasa intensidad horaria de la institución educativa. Por consiguiente, la nueva metodología debe sometida a un análisis para establecer su pertinencia y efectividad en el contexto de la institución educativa donde ha de ser implementada.

1.2. Formulación del problema

El empleo del método TBLT mediado por TIC como método de enseñanza requiere un análisis del efecto que tiene en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo que este trabajo investigativo se propone responder al interrogante:

¿Cuál es el efecto de las Tareas Comunicativas mediadas por la TIC en el Aprendizaje del Inglés en educación básica secundaria?

1.3. Justificación

El artículo 21 de la Ley General de Educación dispone que los establecimientos educativos deben ofrecer a sus estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel básico; así en concordancia con el programa nacional de bilingüismo, se pretende “(...) lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés de tal forma, que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables (...)”. (Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2013)

Es pertinente estar a tono con las demandas del Ministerio de Educación Nacional y con el programa de bilingüismo trazado por la Secretaría de Educación de Barranquilla desde donde se lidera un proceso de concientización con respecto a la importancia de la enseñanza de idiomas extranjeros a nivel local, especialmente inglés, con dos propósitos que se relacionan entre sí: la primera de ellas, preparar estudiantes competentes laboralmente como técnicos o profesionales, en capacidad de contribuir al desarrollo de la ciudad y la segunda de mejorar el desempeño de los docentes en esta área del conocimiento.

Algunas instituciones educativas públicas distritales han iniciado procesos de transición al bilingüismo para hacer más competitivos a sus egresados frente instituciones de carácter privado, parte de ellas bilingües o con énfasis en inglés, y en ciertos casos con dotación favorable para la adquisición de una segunda lengua o más.

Frente a las realidades locales, regionales, nacionales e internacionales y con miras a contribuir a la misión de la escuela de posicionarse como una institución educativa de alta calidad, se propone el desarrollo del presente proyecto. Ya que ha de propiciar la valoración de estrategias metodológicas que permitan a los estudiantes de la institución ser más competitivos y cerrar la brecha entre la formación ofrecida en ella y la que se da en otras instituciones educativas de la ciudad.

En vista de la inflexibilidad en el reajuste de horarios (dos horas por semana en los últimos seis años y un reajuste a tres horas en el plan de estudio de 2017 sólo para 10 y 11º) y la imperiosa necesidad de responder antes las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, los retos de la globalización, las necesidades de la sociedad y del mercado laboral barranquilleros se considera necesario optimizar el método de enseñanza usado hasta el momento.

Por lo tanto, este proyecto se propone el reto de lograr la viabilidad de la implementación de estrategias didácticas en el marco de una metodología con enfoque comunicativo, dentro de la intensidad horaria de la que se dispone en la institución. Para conseguirlo, se plantea la integración de un método y TIC como mediación para reforzar el progreso en el aprendizaje de los estudiantes mediante la implementación de tareas que propicien y estimulen progresivamente el desarrollo de competencias de comprensión y producción oral.

Dentro de la implementación del método de tareas comunicativas, las estrategias estarían apoyadas en el uso de TIC, con lo cual se espera generar un mayor impacto en el aprendizaje. Para contribuir a este propósito, las actividades han de ser de mucha recordación, despertar el interés de la población estudiantil y reforzar habilidades comunicativas en el idioma inglés tales como: comprensión y producción oral y escrita.

El aprender mediante la ejecución de acciones similares a las de la cotidianidad cobra especial importancia dentro de esta metodología: a través de actividades (tareas /tasks) o proyectos de diversa naturaleza en el que se desarrollan labores que se asemejan a las de su cotidianidad. La ejecución de la actividad requiere del uso del inglés para su ejecución, desarrollo y socialización del producto final y del empleo de herramientas tecnológicas y de comunicación.

Por otro lado, se deben aprovechar los recursos tecnológicos disponibles en la institución en la implementación de estrategias didácticas que contribuyan a un mejor desarrollo de la clase. Si se enseñan habilidades comunicativas las estrategias y métodos usados deben ser coherentes con las demandas de la sociedad actual y tener en cuenta las formas de relacionarse de los individuos modernos y sus intereses, los cuales, cambian entre una generación y otra. Se

considera entonces las TIC como un recurso óptimo para captar la atención de los jóvenes que se forman en esta institución. Además, los aparatos celulares que poseen, internet, cámaras, reproductores de mp3 entre otros son medios que pueden ser utilizados en favor del aprendizaje de lengua extranjera con propósitos claros determinados en la asignación de tareas propias en la implementación del método Task-Based Learning and Teaching.

Al propiciar desde la clase el uso de tecnologías con fines educativos se ha de establecer una relación más cercana con herramientas y tecnologías que los jóvenes consideran atractivas y se logrará captar una mayor atención e interés al usar el idioma inglés y por ende se ampliará el abanico de posibilidades en cuanto a su aplicación en sucesos de la vida diaria fuera del aula.

Además de compartir las visiones del ministerio, del programa de bilingüismo local y de la escuela en cuanto a satisfacer necesidades de desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes con miras hacia un futuro profesional y laboral e inserción en este mundo globalizado nos mueve otro interés: El ser docentes por vocación, lo cual impulsa a querer llevar a cabo la labor de orientación para el aprendizaje de idioma extranjero inglés con gusto y de la mejor forma posible. El estar siempre en constante autoevaluación y revisión de las prácticas educativas ha de mejorar nuestra importante labor. Se quiere lograr que los estudiantes verdaderamente disfruten las clases y que no las vean solo como requisito para graduarse, pretendemos crear condiciones de aprendizaje en las que los estudiantes experimenten un interés por aprender el idioma y que se concienticen de la utilidad y beneficios del uso de éste en sus vidas.

1.4.Objetivos

1.4.1. Objetivo General.

Analizar los efectos de la implementación de tareas comunicativas mediadas por las TIC en el aprendizaje del inglés en estudiantes de educación básica secundaria de la institución educativa distrital José Antonio Galán.

1.4.2. Objetivos Específicos.

- Identificar el nivel de inglés de los estudiantes de 10° grado de la IED José Antonio Galán.
- Implementar la metodología de tareas comunicativas mediadas por las TIC en la enseñanza del inglés a estudiantes de 10° grado de la IED José Antonio Galán.
- Valorar los efectos de la metodología tareas comunicativas en los estudiantes de 10° grado de la IED José Antonio Galán.

2. Marco Referencial

2.1.Estado del Arte

El presente estado del arte contiene una selección de artículos, resultado de la consulta a nivel internacional, regional y nacional acerca de investigaciones y publicaciones relacionadas con las categorías de análisis: competencia comunicativa, enseñanza de idiomas basado en tareas (TBLT) y TIC en educación. La búsqueda realizada en esta fase permite encontrar similitudes con proyectos desarrollados en otros contextos, hallar orientaciones a nivel de diseño metodológico y analizar resultados de la implementación de proyectos relacionados con las categorías de consulta y evitar la repetición de falencias o contribuir con ideas novedosas a la solución de problemas que no hayan sido resueltos dadas las limitaciones de los proyectos previamente realizados.

Es menester no perder de vista que el presente proyecto se orienta a analizar el impacto de la implementación de una metodología integrada por tareas y TIC para el desarrollo de competencias en inglés.

Por tanto, se consideró pertinente focalizar la búsqueda en trabajos con un algún grado de coincidencia con el presente proyecto por lo que a continuación los hallazgos evidenciaron que en varias investigaciones se combinan las categorías de análisis que integran esta investigación.

A continuación, se describen en tres tablas las diferentes categorías utilizadas como bases de nuestra investigación, siendo la primera el estado del arte de la metodología TBLT:

Tabla 1.

Estado del arte metodología TBLT

Año	Procedencia	Título	Autores	Publicado en	Aporte
2016	Inglaterra, Lancaster	Sources, developments and directions of task-based language teaching	Bygate, Martin	The Language Learning Journal Volume 44, 2016 - Issue 4: Task-Based Language Teaching and Learning	Valioso por sus aportes en descripción de la metodología TBLT, sus elementos clave y retos.
2011	Taiwán, Cheng Shiu	“A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar”	Chang, Shih-Chuan	English Language Teaching Vol. 4, No. 2; June 2011	Concluye que el enfoque comunicativo confiere a quienes lo aplican una destreza y habilidad en cuanto a la fluidez verbal que no pueden ser logrados con el método gramatical
2010	Estados Unidos, Florida	“Language learning strategy used by Colombian adult English language learners; A phenomenological study”	Paredes, Elise	FIU Electronic Theses and Dissertations, Florida International University	Se analiza la situación de colombianos viviendo en Estados Unidos y que estudian inglés en una universidad comunitaria, y la importancia de aprender inglés en contextos específicos de sus profesiones, es decir, apoya la hipótesis de que una metodología de enseñanzas con base en propósitos claros (como TBLT) puede ser más fructífera en comparación con una

					metodología basada en explicaciones y traducciones gramaticales.
200 8	Chile, Concepción	La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Estudio Empírico.	Morales, Sandra; Ferreira, Anita	A. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, pp. 95-118.	Analiza cómo la metodología TBLT combinada con el aprendizaje colaborativo puede ser utilizados para el desarrollo de destrezas lingüísticas en ambientes presenciales y semipresenciales
201 3	Colombia, Cali	Prácticas metodológicas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la ciudad de Cali”	Chaves, Orlando; Hernández, Fanny	PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, Vol 15, No 1 (2013)	Muestra cómo en los colegios de Cali no hay una metodología clara en la enseñanza del inglés, y cómo esta está condicionada por factores externos. Así, se prueba la importancia de tener una metodología clara acorde a las circunstancias y características específicas.
200 9	Colombia, Bogotá	Promoting Oral Production through the Task-Based Learning Approach: A Study in a Public Secondary School in Colombia	Peña, Mireya; Onatra, Amparo	PROFILE, Volumen 11, Issue 2, p. 11-26, 2009	Aborda que para desarrollar las habilidades comunicativas debidamente es necesaria una interacción entre estudiantes y profesor en donde prime el aprendizaje por tareas, de las cuales el lenguaje será el medio para completar dichas tareas.

2009	Colombia, Barranquilla	Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2	Corrales, Kathleen	Zona Próxima, No 10, 2009	El artículo hace un aporte de principios orientadores y propone una estrategia combinada para el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma se considera como referencia para la adopción de una estrategia ajustada a las necesidades específicas que ocupan la presente investigación.
------	------------------------	--	--------------------	---------------------------	---

En la siguiente tabla se resume el estado del arte de las TIC en Educación

Tabla 2.

Estado del arte TIC

Año	Procedencia	Título	Autores	Publicado en	Aporte
2017	India	Effectivity of E-Learning through WhatsApp as a Teaching Learning Tool	Gon, Sonia; Rafear, Alka	MVP Journal of Medical Sciences, Vol 4(1), 19–25	Este artículo evalúa la efectividad de dicha aplicación en la transmisión de conocimiento. Al haber usado WhatsApp como una de las herramientas tecnológicas en la presente investigación, sirvió de base para la preparación de dicha actividad.
2014	Costa Rica	The use of ICTs in the BA in English Teaching - El uso de las TIC en el Bachillerato en la enseñanza de inglés	Charpen tier, William	Actualidades Investigativas en Educación, 02/07/2014, Vol.14(1)	Artículo que examina el papel de las TIC en la enseñanza del inglés, para lo que según el estudio las TIC prueban ser esenciales.
2013	Estados Unidos	Digital Literacies	Dudene y, G; Hockley, N.,	Pearson	Provee el contexto de lo que es la alfabetización digital, explica cómo llevarla a cabo en el aula de clase, provee actividades y muy importante

			Pegrum, M.		cómo integral esta alfabetización digital al syllabus de la enseñanza de inglés.
2009	España, Alicante	"Plataformas virtuales para la educación. En Taller Digital de la Universidad de Alicante".	Pardo, Susana	El taller digital	Conferencia que detalla cómo las nuevas plataformas tecnológicas benefician el aprendizaje virtual.
2009	España, Valencia; Inglaterra, Londres	"Participación y rendimiento del estudiante universitario en un proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual".	Cuadrado, Manuel; Ruíz, María; Coca, Mercedes	Revista de Educación, 348. Enero-abril 2009, pp. 505-518	Analiza los resultados de un proyecto bilingüe entre dos universidades, en el que se impulsa el conocimiento y el intercambio de conocimiento de manera virtual.
2009	Inglaterra	Teaching and Researching Computer Assisted Language Learning.	Beatty, Ken	Pearson Education, Longman.	Estudio etnográfico del uso de computadores en la enseñanza, compara el uso de nuevas tecnologías con la percepción de quienes las utilizan. Detalla instrucciones de cómo llevar a cabo proyectos CALL, brinda listas de software y páginas web.
2007	Inglaterra	How to teach English with Technology	Dudene y, G; Hockley, N.	Pearson - Longman	Libro de gran valor a la hora de dar a conocer el gran rango de posibilidades que se pueden alcanzar con el uso de la tecnología y el computador, así como un gran dossier de ideas de actividades en el aula de clase.
2000	Estados Unidos, Washington	"How people learn: Brain, mind, experience, and school".	Bransford, J.; Brown, A.; Cocking, R.	National Academies Press; Edition: Expanded	El capítulo 3 de este libro se enfoca en cómo la tecnología apoya el aprendizaje. Explica que la inclusión de tecnología no sólo es cuestión de nuevas herramientas y software de uso, es también asunto de percepción y contexto social.

2015	Colombia, Pamplo na	Sé más radio: aumento de la fluidez en estudiantes a través de la implementación de una estación de radio online".	Barragá n, Vanessa ; Castibla nco, Sergio; Castro, Vivian; Estupiñá n, Sebastián; Rodríguez, Jenny	Opening Writing Doors Journal, Vol 12, No 1 (2015)	Este proyecto muestra una excelente herramienta como lo es la radio en conjunto con TIC en la escuela para crear proyectos de aula que promuevan la interacción y desarrollen fluidez verbal
------	---------------------	--	--	--	--

A continuación, tabla con los detalles del estado del arte en referencia a las habilidades comunicativas.

Tabla 3.

Estado del arte habilidades comunicativas

Año	Procedencia	Título	Autores	Publicado en	Aporte
2011	México, México D.F.	<i>El uso de la tecnología para desarrollar competencias comunicativas y docentes en una licenciatura en la enseñanza del inglés</i>	Tapia, Rebeca; Celso, Roberto; Lima, Evelin; Otero, Franco; Rivera, Thelma	Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2 II Edición. Abril Año II, 2011	Reflexiones sobre el desarrollo de competencias en la enseñanza del inglés. Se trabajó con 24 estudiantes universitarios y se observó la relación maestro- estudiante, forma de trabajo y objetivo de las actividades desarrolladas en clase; todas estas mediadas por el uso de la tecnología

2007	Cuba, Pinar del Río	<i>“Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas”</i>	Benítez, Orquídea	Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 42, N. °. 5, 2007.	Conceptualización y contextualización de las tareas comunicativas como herramientas clave para la enseñanza de lenguas, cuyo objetivo es desarrollar las competencias comunicativas.
2004	España	<i>“Facilitar la adquisición y el desarrollo de la habilidad comunicativa, un reto para el profesor de lenguas extranjeras”</i>	Montes, Catalina	Habilidades Comunicativas en las lenguas extranjeras, Ministerio de Educación y Ciencia de España.	Definición de habilidad comunicativa e importancia del aprendizaje colaborativo para el desarrollo de la misma.
2009	Colombia, Bogotá	<i>“National standards for the teaching of English in Colombia: A critical discourse analysis</i>	Guerrero, Carmen; Quintero, Álvaro	PROFILE, Volumen 11, Issue 2, p. 135-150, 2009	Busca interpretar la manera en que el bilingüismo, el inglés y los mismos profesores son construidos con base en el libro publicado por el Ministerio de Educación: “Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras, el reto”.
2009	Colombia, Barranquilla	<i>Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2</i>	Corrales, Kathleen	Zona Próxima, No 10, 2009	Describe el aprendizaje de una segunda lengua desde una óptica combinada del constructivismo y el enfoque comunicativo.

2.1.1. Antecedentes en TBLT

A diferencia de otros métodos enfocados en sólo gramática y correlación entre idiomas, sólo el enfoque comunicativo a través de metodologías como TBLT se enfocaron en la enseñanza de lenguas por medio de situaciones lo más reales posibles, llevando situaciones de la cotidianidad al mismo salón de clase (Bygate M., 2016). Así, a través de un breve repaso de

las metodologías de enseñanza de inglés, Bygate reafirma el porqué de la necesidad de la metodología TBLT y de sus claras diferencias con las anteriormente creadas. De ahí que el autor ratifique la lógica de la metodología TBLT en el hecho de que las tareas pueden permitir el uso interactivo y comunicativo del lenguaje. El autor identifica también distintos enfoques de TBLT: basado en necesidades, basado en proyectos y de tres fases: pre-task, tasks y post-task.

La investigación titulada *A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar*, realizada por Chang (2011), aplicada al departamento de lenguas extranjeras de la universidad de Cheng Shiu en Taiwán concluye que, si bien es cierto que el método gramatical sí ayuda a formar bases más precisas en términos de exactitud gramatical, definitivamente el enfoque comunicativo confiere a quienes lo aplican una destreza y habilidad en cuanto a la fluidez verbal que no pueden ser logrados con el método gramatical.

Dicha investigación contextualiza la realidad de enseñanza de inglés en Taiwán en donde predomina el método tradicional gramatical, presentando el enfoque comunicativo como una vía alterna para desarrollar habilidades comunicativas con una metodología con el propósito de hacer de las competencias comunicativas el objetivo principal del lenguaje y desarrollar las destrezas necesarias para el aprendizaje de un nuevo idioma. Como conclusión de esta investigación se aprende que ambos enfoques pueden combinarse con el fin de lograr un aprendizaje completo tanto en términos de precisión en estructura y forma y al mismo tiempo conectado ciertos elementos del enfoque comunicativo se mejorará el uso espontáneo del mismo.

Paredes (2010), con su investigación *Language learning strategy used by colombian adult English language learners; A phenomenological study* realizada con una muestra de estudiantes colombianos de niveles avanzados de inglés en el MDC en Miami, Florida, pone sobre la mesa el panorama en el que se desenvuelven personas que viven en países cuyo idioma es distinto a su nativo, exponiendo así la necesidad de poder valerse no sólo en un país distinto al propio sino también de desenvolverse y comunicarse eficazmente en contextos enmarcados en sus profesiones; para ello detalla las estrategias de aprendizaje del idioma inglés utilizadas por la muestra. Esta investigación se constituye en un valioso aporte en la medida que ofrece una perspectiva para el diseño de la investigación, que en este caso fue fenomenológica, es decir, se asumió el fenómeno desde la perspectiva de aquellos que lo experimentan.

El investigador llevó a cabo entrevistas individuales semi-estructuradas y grupos focales en donde los participantes podían hacer comentarios adicionales basados en las percepciones de otros participantes. Durante los grupos focales se llevó a cabo “strip activities” en donde los participantes tenían que ordenar pedazos de una historia, de tal manera que se podía evidenciar la estrategia de aprendizaje que cada uno usaba, desde repetición hasta preguntas hechas a los compañeros. Se les solicitó a los participantes también que llevaran un diario donde debían registrar sus sentimientos y actitudes con base en la experiencia. Se encontró que el aprendizaje de otra lengua está altamente influenciado por los contextos en los que se aprenda dicha lengua, por lo tanto, estas situaciones deben ser apropiadas, tales como la cultura donde se aprende el idioma, como las relaciones sociales e incluso la situación laboral en la que se desenvuelven quienes están aprendiendo, motivación, emociones, etc.

Morales y Ferreira (2008), integran la enseñanza de inglés basada en tareas y las TIC de una manera interesante, las autoras prueban de manera empírica que esta combinación resulta

efectiva y según sus resultados, de dos grupos, aquel que trabajó con metodología semipresencial (incluyendo actividades online mezcladas con TIC) obtuvieron mejores resultados que el grupo de control que sólo realizó trabajo presencial sin actividades online integradas con TIC. Las autoras señalan que una de las dificultades principales en la enseñanza del inglés es la falta de espacios que repliquen situaciones reales y cotidianas, y que pocos son los recursos virtuales disponibles para reforzar la habilidad oral. Así, proponen un modelo de enseñanza combinado, en el que las clases presenciales se complementen de actividades virtuales online, mediadas por las TIC, llamado *Modelo de aprendizaje combinado*.

En el proyecto de investigación denominado *Prácticas metodológicas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la ciudad de Cali*, desarrollado por Chaves y Hernández (2013), donde se describe los perfiles de los docentes de inglés tanto de escuelas públicas como privadas en los estratos del 1 al 4 con la finalidad de descubrir que enfoques y métodos utilizan. La muestra tomada fue de 220 profesores, 131 del sector público y 89 de escuelas privadas. La información fue recolectada a través de encuestas, entrevistas y documentos institucionales tales como el currículo, los planeadores de asignaturas, contenido de los programas, material de clase. En primaria se enfatizó en vocabulario, pronunciación y escritura producto de la transcripción del tablero y en secundaria en gramática, escucha y lectura. Se encontró en la investigación que los profesores son conscientes de la existencia de diferentes opciones metodológicas pero no hay una claridad ni un dominio de todas a fondo, en cambio la metodología que utilizan está influenciada por las condiciones contextuales en las que esté inmersa la institución tales como: la baja motivación de la población estudiantil, bajo nivel de conocimiento, falta de recursos, clases con un elevado número de estudiantes y baja intensidad horaria para la asignatura de inglés. Algunas de las condiciones descritas en esta investigación

también se reflejan en el contexto de aplicación del presente proyecto en lo relacionado con la baja motivación de algunos estudiantes, falta de recursos, las clases con un gran número de estudiantes y la baja intensidad horaria y se pretende en el desarrollo de éste implementar un método efectivo en las condiciones señaladas.

Peña y Onatra (2009), llevan a cabo la investigación “Promoting Oral Production through the Task-Based Learning Approach: A Study in a Public Secondary School in Colombia” en el colegio público Francisco de Paula Santander con estudiantes de séptimo grado. Aquí se analizó la competencia oral de la muestra, considerada importante ya que involucra la fluidez verbal al tiempo que la escucha ya que debe haber un entendimiento claro de lo que se oye con el fin de continuar una conversación y eso conlleva a enfocarse más en la fluidez y el entendimiento que a la forma. Las autoras abordan las competencias comunicativas desde las competencias transaccionales e interaccionales, siendo las primeras las que se refieren a la transferencia de información y las segundas como la clave para las relaciones sociales. Para poder desarrollar las habilidades comunicativas debidamente es necesaria una interacción real entre estudiantes y profesor que no se limite la forma y a la función del lenguaje ya que este tipo de prácticas pueden ser frustrantes, es aquí donde el enfoque de aprendizaje por tareas toma acción y se ofrece como una alternativa. Éste consiste en llevar a cabo una serie de tareas en las que reciclarán ciertos puntos del idioma, donde son las tareas mismas por realizar y el lenguaje como un instrumento para la resolución de dichas tareas. Las investigadoras se basaron en la propuesta de las fases para realizar las tareas: la primera fase conocida como pre-task en la que se presenta el tema a la clase con palabras y frases relacionadas con el tema, la segunda fase conocida como el ciclo de la tarea en donde fomenta un uso holístico del lenguaje en el que se recrean condiciones de aprendizaje natural en el aula,

y la tercera fase conocida como el enfoque en el lenguaje, en la cual permite un estudio acerca de las características utilizados en la fase anterior.

Para implementar las tareas las investigadoras tuvieron en cuenta actividades que involucran interacción con los compañeros al tiempo que presentaciones individuales basadas en temas específicos. Para ellas es esencial motivar a los estudiantes en las tareas y no ver los errores que ocurran durante el quehacer de las actividades como algo malo sino como la manera apropiada de monitorear su progreso y complementa los conocimientos previos.

Esta investigación establece las bases para nuestra investigación en términos de utilizar las herramientas adecuadas para el debido desarrollo de las habilidades comunicativas, así el aprendizaje por tareas es una excelente opción para realizar en las clases ya que en primer lugar se pueden complementar con otras asignaturas (interdisciplinariedad) y segundo ayuda al aprendizaje colaborativo y por lo tanto exige y motiva a los estudiantes a desenvolverse en situaciones y ambientes orales.

Finalmente, el artículo titulado *Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2*, es de carácter reflexivo y trata cinco principios de aprendizaje de una segunda lengua y presenta la propuesta de combinar el constructivismo con el enfoque comunicativo. El primero de los principios enunciados es la necesidad de promover el desarrollo partiendo del progreso actual del estudiante. Este se sustenta en la teoría socio-constructivista de Vygotsky y equipara la zona de desarrollo próximo con la teoría del Input de Orasen para afirmar que “un profesor debe conocer el nivel actual del educando y proveerle un poco por encima de su nivel para avanzar en el desarrollo del segundo idioma. (Corrales, 2009).

El segundo principio plantea la necesidad de construir aprendizajes significativos a través del uso de tareas comunicativas para la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades en una forma “real y significativa”. Corrales afirma que serán significativas si son relevantes, es decir, si guardan relación con el conocimiento previo y les resultan interesantes e importantes.

El tercer principio expone la modificabilidad de los esquemas de conocimientos previos mediante el aprendizaje significativo. Se sostiene que el aprendizaje de un segundo idioma favorece el dominio de formas superiores de la lengua materna.

El cuarto principio afirma que para lograr construir conocimientos significativos - basados en la teoría sociocognitiva - se requiere que el aprendiz sea el centro de la clase, que el docente actúe como facilitador y que haya interacción y colaboración. Se muestra así la tarea comunicativa como oportunidades para utilizar conocimientos que aprendió en otras materias o de la del entorno para hacer frente a un reto presentado en la tarea.

El quinto principio dar al aprendiz herramientas para aprender a aprender dentro y fuera del salón de clase.

Se concluye que la combinación de teoría constructivista combinada con el enfoque comunicativo, a través de “experiencias auténticas en el aula” y partiendo de experiencias previas de conocimiento de la realidad y de la lengua materna (por parte del estudiante), provee herramientas para una construcción permanente de conocimiento.

Dado que el artículo hace un aporte de principios orientadores y propone una estrategia combinada para el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma se considera como

referencia para la adopción de una estrategia ajustada a las necesidades específicas que ocupan la presente investigación.

2.1.2. Antecedentes en TIC

Las TIC han probado ser, sobre todo en los últimos años, herramientas accesibles que complementadas a un proceso de aprendizaje de idiomas logran resultados más positivos, afirmaciones validadas por investigadores tales como Charpentier quien en su investigación *El uso de las TIC en Bachillerato en la Enseñanza de Inglés*, prueba que las TIC juegan un rol esencial en el aprendizaje de idiomas y que a pesar de esto, las TIC no están del todo integradas en el curso de los estudiantes objeto de su investigación. Conclusiones como la de esta investigación motivan a incluir herramientas TIC tanto en las aulas como fuera de ellas para que los estudiantes de inglés apropien el idioma (Charpentier, 2014).

Así, en la presente investigación se consideró pertinente utilizar una aplicación que goza de gran popularidad en la actualidad, con alrededor de un billón trescientos mil usuarios¹ de los cuales el 18% son usuarios entre 17 y 25 años quienes la utilizan en su mayoría para chatear con amigos de manera individual y grupal (Deshmukh, 2015). Por su manera de uso mucha información de distintos formatos puede ser compartida en cuestión de segundos, por lo cual Gon y Rawekar decidieron probar la efectividad de la aplicación WhatsApp en la comunicación de conocimiento a estudiantes de cuarto semestre de MBBS, obteniendo resultados positivos en los que aquellos estudiantes con acceso a un grupo de WhatsApp grupal dedicado exclusivamente a compartir conocimiento obtuvieron mejores resultados en pruebas (Gon & Rawekar, 2017).

Beatty (2009) explora la relación entre la adquisición de una segunda lengua y cómo está estrechamente relacionada con el aprendizaje apoyado por medio del computador (CALL: Computer Assisted Language Learning), esto en congruencia con el rápido desarrollo de la tecnología, y partiendo del hecho de que ya de alguna manera los computadores se utilizan con el propósito de facilitar esta adquisición del lenguaje así que se enfoca en explicar el cómo hacerlo. Se entiende entonces que el “CALL” es visto como una manera fiable y loable de aprendizaje que se ajusta perfectamente a las características de la sociedad tecnológica actual (Beatty, 2009). Dudeney y Hockley reiteran la importancia de las herramientas tecnológicas en el acontecer de la enseñanza de idiomas, apuntando a proveer una amplia de posibilidades, actividades y recursos para este fin; aquí abarcan desde procesadores de palabras, páginas de internet, blogs, wikis, podcasts, etc., como apoyo en la clase (Dudeney & Hockley, How to teach English with Technology, 2007). Pardo, agrega que aprender a través de tecnologías es “(...) una propuesta flexible, individualizada e interactiva, con el uso y combinación de diversos materiales, formatos y soportes de fácil e inmediata actualización (...)” (Pardo, 2009).

Son varios los estudios que validan este hecho, que podemos catalogar como el fenómeno de “digital literacy”, término definido en el año 2013 como “las habilidades individuales y sociales que se necesitan para interpretar, administrar, compartir y crear significado en la creciente gama de canales de comunicación digital” (Dudeney, Hockly, & Pegrum, Digital Literacies, 2013); esto complementado con el alcance empoderador que tienen la alfabetización digital, y cómo en comparación con la educación tradicional la digital llega a ser mucho más relevante, significando que depender de sólo herramientas tradicionales para enseñar equivale a desperdiciar el potencial de los estudiantes e ignorar sus necesidades en la actualidad.

El estudio desarrollado por Cuadrado, Molina y Coca, llevado a cabo en España* en el año 2009 llamado “*Participación y rendimiento del estudiante universitario en un proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual*”, tuvo como propósito analizar los resultados de un proyecto de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario entre dos universidades europeas: la Universidad de Valencia (España) y la London School of Economics en Inglaterra. Fue formulado con la intención de promover el conocimiento de un idioma extranjero e incentivar la cooperación e intercambio de información entre estudiantes de ambas universidades haciendo uso de la virtualidad. El proyecto pretendía además afianzar el idioma extranjero profundizar conocimientos propios de las carreras de economía y administración en español e inglés. La metodología utilizada por los investigadores fue la de recoger datos de participación y analizarlos.

Esta investigación se observó una relación directa entre el compromiso en la participación por parte de estudiantes y los resultados en sus calificaciones; así se comprobó que el empleo de este tipo de actividades contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y de otras disciplinas. La investigación descrita es alentadora en la medida en que prueba que la integración entre la enseñanza de idiomas y la virtualidad es viable y complementaria, aunque en otro contexto. Corresponde a la presente investigación demostrar la aplicabilidad de un modelo similar en el contexto de la escuela en el que está la muestra objeto de estudio.

Así esta investigación es valiosa ya que coincide con la presente investigación en la medida en que se da en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, es interdisciplinar y se vale de tecnologías de la comunicación para su implementación. Llevando a cabo un estudio de los enfoques tales como la enseñanza basada en contenidos o temas (Content based

approach), el de la lengua como instrucción (language as a medium ef. instructivo) y los modelos basados en la enseñanza bilingüe y plurilingüe como el Content and Language Integrant Learning (CLIL), se presentó un abanico de posibilidades a ser implementadas en el desarrollo de proyectos como el nuestro.

El uso de las TIC en educación no es un tema nuevo, de hecho en los últimos años ha hecho bastante eco sobre todo porque muchas ventajas se han asociado entre estas dos, y se sostiene que la tecnología puede jugar un rol muy importante en la educación (Brandsford, Brown, & Cocking, 2000):

- Permite recrear y traer experiencias del mundo real al aula de clases
- Provee las herramientas adecuadas que permitan a los estudiantes participar en tareas cognitivas complejas,
- Abre espacios para recibir retroalimentación individual, grupal y compleja,
- Permite la creación de comunidades interactivas entre estudiantes, profesores, padres y grupos de interés,
- Expande la oportunidad para el desarrollo y entrenamiento de los mismos profesores.

Pocas dudas quedan entonces acerca de la posibilidad de integrar las TIC a ambientes educativos y que éstas de hecho complementan positivamente el aprendizaje.

El proyecto denominado *“Sé más radio: aumento de la fluidez en estudiantes a través de la implementación de una estación de radio online”* cuyo objetivo fue identificar el impacto de una estación de radio en línea en las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera. El uso de esta tecnología de la información y la comunicación sirvió al tiempo a los docentes como herramienta de evaluación.

El método de investigación empleado fue investigación-acción siguiendo los procesos

de planeación, observación y reflexión. Este proyecto muestra una excelente herramienta como lo es la radio en conjunto con TIC en la escuela para crear proyectos de aula que promuevan la interacción y desarrollen fluidez verbal (Barragán, Castiblanco, Castro, Estupiñán, & Rodríguez, 2015).

2.1.3. Antecedentes en habilidades comunicativas

Desde el punto de vista metodológico y pedagógico se prueba que el enfoque comunicativo es un componente inherente a los dos primeros, sobre todo en la enseñanza de idiomas extranjeros. Considerando que el éxito del aprendizaje de los estudiantes también depende del profesor (actitudes, conocimiento, metodología), se tuvieron en cuentas 2 variables: Expresión oral (exactitud y fluidez) y enfoque profesional pedagógico. Estas variables se analizaron a partir de encuestas, registros de clase y entrevistas a los futuros docentes de idiomas extranjeros.

“Enseñar el inglés partiendo del enfoque comunicativo, debe propiciar el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas rectoras del idioma: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Estas habilidades deben ser formadas a favor de una apropiada competencia comunicativa.” (Rodríguez, 2010). Se demuestra también que un enfoque comunicativo en la enseñanza de inglés es el pertinente para lograr profesionales que vayan a enseñar a otros sujetos, replicando el mismo enfoque.

La investigación *El uso de la tecnología para desarrollar competencias comunicativas y docentes en una licenciatura en la enseñanza del inglés*, realizada en una facultad de educación y los sujetos de investigación fueron 24 estudiantes universitarios de 3er cuatrimestre de lengua extranjera inglés cuyas edades oscilaban entre los 18 y 20 años de sexos masculino y femenino. Este trabajo hace reflexiones sobre el desarrollo de competencias en la enseñanza del inglés. La

metodología empleada para estudiar al grupo fue la observación presencial para analizar la relación maestro- estudiante, forma de trabajo y objetivo de las actividades desarrolladas en clase y el análisis de videgrabaciones, entrevistas con participación de colaboradores y docentes investigadores (Tapia, Celso, Lima, Otero y Rivera, 2011).

En los hallazgos durante las observaciones se identificaron ventajas del uso de la tecnología en el aula tales como: mayor interacción entre los estudiantes y profesores tanto presencialmente como a través de internet y de teléfono celular, colaboración en grupos de trabajo y de discusión para realizar presentaciones y actividades de enseñanza del inglés. Se concluyó que la edad de los participantes incidió favorablemente en el uso de la tecnología para recopilar información e integrarla a sus presentaciones. Se adquirieron además nuevas competencias durante la participación en laboratorios virtuales y se dio el acceso a un ilimitado número de recursos educativos.

Este tipo de proyectos muestra la integración efectiva de tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje para ser tenido en cuenta en el desarrollo de otros.

La investigación “*Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas*” (Benítez, 2007) es una prácticamente de conceptualización y contextualización de las tareas comunicativas como herramientas clave para la enseñanza de lenguas, cuyo objetivo es desarrollar las competencias comunicativas. Así los estudiantes incorporan aspectos de su realidad y contextos sociales y los contrastan con conocimientos previos que más adelante serán las bases para la construcción y desarrollo de esas mismas tareas. Presenta además la realidad del aprendizaje por tareas como una propuesta alternativa y que motivan a los estudiantes a comunicarse y crear significados; es

así como no es menester del aprendizaje por tareas la estructura del idioma, sino el proceso interno de cada persona al construir conocimiento a la hora de querer comunicarse.

De esta manera dicha investigación sienta las bases para la presente investigación en cuanto a la utilización del aprendizaje por tareas como herramientas clave a la hora de desarrollar habilidades comunicativas que facilitan la interdisciplinariedad al incorporar elementos de otras áreas. Se comparte esta premisa ya que es importante que el aprendizaje de otra lengua sea visto como una actividad que puede estar relacionada inequívocamente con la cotidianidad que vive cada uno de los que hace parte de ese aprendizaje y que además éstas deben ser motivadoras.

Montes invita a la reflexión de la labor de contextualización que tenemos los profesores, con relación a quienes enseñamos y el medio en el cuál se desarrolla el acto educativo. Una vez hecha esta comprensión, el trabajo se adentra en lo que significa la palabra “habilidad”, para la cual se basa en la obra de Robinson y Horrocks (1959); en donde se afirma que una habilidad puede tanto adquirirse como desarrollarse y que, dependiendo de diferentes agentes, como la escuela, “(...) se puede favorecer o entorpecer (Montes, 2004). De allí que se considere importante la metodología empleada por los docentes a la hora de desarrollar las habilidades comunicativas de sus estudiantes.

Entendiendo la habilidad comunicativa como “(...) la respuesta efectiva a una situación de relación interpersonal (...)” (Montes, 2004, p.11) y concediendo igual importancia tanto al proceso de aprendizaje del estudiante como al de enseñanza del profesor, Montes, recalca la importancia de las actitudes y disposición del profesor en el aula de clases, y que las habilidades comunicativas en idiomas extranjeros deben incluir también un componente de interculturalidad.

Montes considera también el aprendizaje colaborativo como propicio para el desarrollo de las habilidades comunicativas, teniendo en cuenta la importancia de la participación en clase, ayuda mutua y grupal, actividades en grupos pequeños y grandes, expresado por Rivers (1983) “(...) implica compartir con los demás lo que uno ha descubierto (...)” p. 78).

Esta investigación de Guerrero en el año 2009 llamada: “*National standards for the teaching of English in Colombia: A critical discourse analysis*” busca interpretar la manera en que el bilingüismo, el inglés y los mismos profesores son construidos con base en el libro publicado por el Ministerio de Educación: “Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras, el reto”. Una de las conclusiones a las que llega la autora es que es necesario tener estándares nacionales de enseñanza de inglés que respondan a la diversidad propia del país y que por supuesto se ajuste a los diferentes contextos que vive cada uno de los colombianos. De aquí desprendemos la necesidad de enseñar el idioma inglés a través de tareas interdisciplinarias que se complementen con otras asignaturas, ya que al hacer esto se está propiciando la aplicación en contextos diarios y que cada estudiante pueda adaptar a sus propias circunstancias y necesidades.

Se adiciona a los resultados de la búsqueda un interesante proyecto de investigación relacionado con estrategias de enseñanza del inglés desarrollado por colombianos, aunque en Miami, Estados Unidos.

2.2.Referentes teóricos

Acorde con las categorías que constituyen la situación problema y los objetivos propuestos, es indispensable abordar conceptos relacionados con: aprendizaje o adquisición, enfoque comunicativo, TBLT y el uso de TIC en la enseñanza. Se pretende lograr de esta forma

una mejor comprensión del proceso investigativo abordado en este documento, es decir, analizar los conceptos para encontrar ventajas, desventajas, evaluar la pertinencia de los mismos en el desarrollo del proyecto y diseñar la articulación de las categorías de modo que el resultado de su implementación permita efectivamente el desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera por medio tareas comunicativas y el uso de TIC. Más importante aún, es valorar la pertinencia de la propuesta en el contexto educativo de aplicación. Por tanto, este capítulo presenta la fundamentación teórica del estudio basado en los siguientes constructos:

2.2.1. El Aprendizaje

2.2.1.1.Contexto.

Para entender cómo se va a desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes, primero se debe vislumbrar qué es el aprendizaje y cómo se lleva a cabo este proceso. El aprendizaje es sin duda un tema amplio que ha sido analizado por un sin número de estudiosos, por lo cual no es de extrañarse que haya varias definiciones, algunas enlazadas y otras opuestas en varios aspectos sin que necesariamente sean antagónicas.

Nos topamos con definiciones como la de Lachman (1997) quien se refiere al aprendizaje como un cambio en el comportamiento que se debe a la experiencia (Lachmann, 1997) coincidiendo con De Houwer (2013) quien resume el aprendizaje como los cambios en el comportamiento de un organismo que son el resultado de regularidades en el ambiente de ese organismo. Según Robbins, el aprendizaje es cualquier cambio en la conducta relativamente permanente, que se presenta como consecuencia de una experiencia (Robbins, 2002) y muy cercana a esta definición tenemos a Kolb, para quien el aprendizaje sería la adquisición de nuevos conocimientos a un grado de generar nuevas conductas (Kolb, 1984).

Claramente en todas estas definiciones hay elementos comunes, en donde la experiencia y no se puede desligar de la palabra aprendizaje, así deducimos que para que un individuo aprenda un conocimiento, es necesario que experimente y que esas experiencias se valgan de la práctica para generar un cambio en la conducta.

En lo sucesivo nos adentraremos un poco en algunas teorías del aprendizaje.

2.2.1.2. Breve reseña de algunas teorías del aprendizaje.

A lo largo de la historia dos conceptos han sido abordados desde distintas teorías del aprendizaje, entre las que se encuentran: El conductismo de Skinner, para el cual la imitación y la práctica son los procesos primarios en el desarrollo del lenguaje, dándole vital importancia al ambiente en que se lleven a cabo estos procesos; la perspectiva innatista de Chomsky, de la cual se desprende que todos los idiomas humanos están basados en principios universales innatos, así él, da relevancia al concepto de adquisición del lenguaje. Chomsky se apoya en que los niños que aprenden un primer idioma nacen con una habilidad innata para descubrir por sí mismos las reglas subyacentes del lenguaje tomando como base el idioma al que estén expuestos en la teoría del desarrollo del lenguaje. De esta perspectiva se requiere gran exposición a la lengua para que se dé la adquisición de la lengua. Las perspectivas interaccionistas y desarrollistas promulgan que la adquisición del lenguaje es similar a la adquisición de otros tipos de habilidades y conocimientos, en vez de algo diferenciado de la experiencia y desarrollo cognitivo (Lightbown, 2013).

Ausubel (1963) por su parte propone que el aprendizaje se da mediante un proceso significativo al relacionar nuevos eventos a los conceptos cognitivos que ya poseemos, de esta manera un aprendizaje se vuelve significativo cuando el individuo puede relacionar lo nuevo

con lo que ya sabe y/o conoce y además cuando el aprendizaje es verosímil a su estructura de aprendizaje.

Basándose en la definición de aprendizaje significativo de Ausubel se encuentra pertinente articular la enseñanza del inglés con tareas en contextos reales con el fin de que los estudiantes puedan conectar los conocimientos en inglés con los que han asimilado en su experiencia de vida fuera del aula y así expresar sus sentimientos y puntos de vista en el nivel alcanzado según sus particularidades; esto además de darles una base en su proceso de aprendizaje, generará una sensación de congruencia con su experticia y sus necesidades.

Entre los autores se hace relevante una oposición entre la definición que estos aportan en cuanto a adquisición y aprendizaje por lo que se detalla un poco más a continuación.

2.2.1.2. Aprendizaje vs Adquisición.

Aprendizaje y adquisición se diferencian primeramente en la manera en que interiorizamos la información, incluyendo el primero dedicación e instrucción mientras que la segunda está ligada a la interiorización natural, como lo explica Manchón: “es generalmente aceptado que una persona *adquiere* una lengua cuando el proceso de interiorizarla se realiza bajo condiciones naturales, sin ninguna organización externa. Por el contrario, al *aprender* una lengua, el proceso de interiorización se complementa con estudios de algún tipo, existiendo una dirección externa por parte de alguien o algo (el profesor, el libro de texto, el método, etc.)” (Manchón Ruiz, 1987, p.40).

Hay posiciones encontradas frente a cómo se relacionan o no ambos conceptos, por ejemplo, Bialistok propone que el aprendizaje y la adquisición son el fin de un mismo continuo (Bialystok, 1985), mientras que por su parte Krashen (1975) difiere y niega la posibilidad de

que el aprendizaje se vuelva más adelante adquisición, teniendo en cuenta que es posible que algo que se haya aprendido puede ser más adelante ser adquirido.

Brown afirma que estudiar los procesos cognitivos en el comportamiento humano es de gran importancia para comprender cómo se da la adquisición tanto de la primera como la segunda lengua. En términos de este autor es clave saber que el docente debe tener comprensión de la conducta de entrada del aprendiz, de los objetivos que desea alcanzar y determinar los métodos a seguir a partir del entendimiento de estos dos factores. Los pasos por seguir derivan de la concepción que el docente tiene de cómo aprenden los seres humanos (Brown D., 2000).

Se podrá apreciar que en los métodos de enseñanza del inglés subyacen estas concepciones y marcan la diferencia entre la forma como se implementan. Este estudio puede inclinarse ligeramente hacia la definición de aprendizaje más que a la de adquisición por las características del contexto colombiano ya que se habla castellano y esto limita la posibilidad de una exposición permanente a la lengua, aun así, más adelante, al mencionar la metodología TBLT se puede encontrar que se difumina un poco la diferencia entre ambas.

2.2.1.3. Métodos de aprendizaje de inglés.

A lo largo de la historia dos distintas perspectivas han existido, entre las que se encuentran: por un lado, el conductismo de Skinner, para el cual la imitación y la práctica son los procesos primarios en el desarrollo del lenguaje, dándole vital importancia al ambiente en que se lleven a cabo estos procesos; Por otro, la perspectiva innatista de Chomsky, de la cual se desprende que todos los idiomas humanos están basados en principios universales innatos. Chomsky habla de adquisición del lenguaje, se apoya en que los niños que aprenden un primer idioma nacen con una habilidad innata para descubrir por sí mismos las reglas subyacentes del lenguaje tomando como base el idioma al que estén expuestos.

La perspectiva interaccionista y desarrollista promulgan que la adquisición del lenguaje es similar a la adquisición de otros tipos de habilidades y conocimientos, en vez de algo diferenciado de la experiencia y desarrollo cognitivo (Lightbown, 2013).

Para Ausubel (1963), por su parte el aprendizaje se produce mediante un proceso significativo al relacionar nuevos eventos a los conceptos cognitivos que ya poseemos es una experiencia consciente que emerge cuando signos significativos, símbolos, conceptos o proposiciones son relacionadas e incorporadas a la estructura cognitiva del individuo. De esta manera un aprendizaje se vuelve significativo cuando el individuo puede relacionar lo nuevo con lo que ya saben y/o conocen y además cuando el aprendizaje es verosímil a su estructura de aprendizaje.

La definición de aprendizaje significativo de Ausubel se relaciona con la metodología TBLT y desde ella se halla pertinencia al articular la enseñanza del inglés con tareas en contextos cotidianos. Todo esto con el fin de que los estudiantes puedan conectar los conocimientos con los que cuentan con el inglés con sus vivencias cotidianas. Además, al mediar la metodología a través de TIC contribuirá a que los estudiantes complementen dichas tareas con herramientas conocidas y atractivas para ellos.

Con el fin de indicar y adentrarnos más en las tareas comunicativas mediadas por TIC, debemos primero enmarcar algunos de los métodos para el aprendizaje del inglés que han sido utilizados y de esta forma argumentar por qué consideramos el método de las tareas como el adecuado y más pertinente para la muestra de población con la que trabajamos.

2.2.1.3.1. Método de traducción gramatical.

El método de traducción gramatical es quizás el más conocido y aplicado a lo largo de la historia, y su objetivo es preparar a estudiantes para que puedan leer textos. La enseñanza del

idioma es realizada en la lengua materna, durante la clase se hace énfasis en explicaciones gramaticales, precisamente porque la necesidad de que los estudiantes puedan leer textos de una complejidad elevada. Es por esta razón que poca o ninguna atención se presta a la comunicación oral durante el uso de este método, por el contrario, se enfoca en explicaciones gramaticales detalladas, memorización de vocabulario y traducción de literatura clásica (Coady, 1997).

2.2.1.3.2. Método directo o Berlitz.

Como oposición al método de traducción gramatical Gouin dio los primeros pasos en crear un método natural en el que no se le diera tanta importancia a la gramática sino a partir de la conexión de secuencias que el aprendiz pudiera entender (Gouin, 1880); fue Berlitz quien aplicó principios lingüísticos a esta premisa y se dio paso al método conocido como directo que se caracteriza por: a.) que las clases nunca se llevan a cabo en el lenguaje nativo sino en su totalidad en el lenguaje que se va a aprender, b.) se hacía un énfasis en vocabulario diario, c.) Las habilidades orales se construían a través de progresiones e intercambios entre el profesor y los estudiantes, d.) La gramática era enseñada inductivamente, e.) El vocabulario era enseñado a través de demostraciones, objetos, dibujos y el vocabulario abstracto a través de asociación de ideas, f.) Se hacía hincapié en una correcta pronunciación (Brown D., 2000). Se partía del principio de que, al estar directamente más en contacto con el idioma a aprender, instintivamente y a partir de asociaciones se daría lugar a un aprendizaje más certero y eficaz.

2.2.1.3.3. Método Audiolingual.

El método audiolingual fue prototipado con el fin de moldear soldados que fueran fluidos en otros idiomas debido a la necesidad de comunicación en los tiempos de la primera guerra mundial. También visto como una alternativa al método de traducción gramatical, el audiolingüismo tendía a ver al aprendiz como una entidad pasiva esperando a ser programada y

dependía en abundancia de ejercicios de drill (estructurados o también conocidos como de práctica mecánica), repetición y sustitución (Griffiths & Parr, 2001). De esta manera el método audiolingual se basaba ampliamente en la teoría conductista y veía al lenguaje como un sistema de hábitos que podía ser aprendido a partir de estímulos repetitivos y así condicionar al aprendiz.

2.2.1.3.4. Sugestopedia.

La sugestopedia fue un método alternativo que surgió en la década de los 70 y cuyo principio era la sugestión, que Lozanov (1978) precisa como “(...) un factor comunicacional constante, el cual puede crear las condiciones para activar las capacidades de reserva funcional de la personalidad, principalmente a través de la actividad mental para consciente.” (p. 201). Según la sugestopedia el poder cerebral hace a los humanos capaces de aprender mucho más de lo que creen ser capaces, espacios de tranquilidad y calma eran considerados como los apropiados para llevar a cabo el aprendizaje. Clases ambientadas con música y equipadas con muebles cómodos eran vistos como herramientas que propiciaban la relajación y por ende la voluntad de los estudiantes estaría sugestionada por éstas: “La enseñanza sugestopédica, a través del uso de la sugestión, crea un ambiente de “expectación” que conduce a los estudiantes a esperar que su aprendizaje no sólo será más fácil y divertido, sino también, más eficiente y acelerado.” (Romero, 2002, p.11)

2.2.1.3.5. Respuesta Física Total.

Este método parte de que el aprendizaje estaba directamente relacionado con las respuestas y movimientos físicos, así una clase típica de TPR consistía en una serie de respuestas físicas consecuencia de comandos, cuyo nivel de complejidad iba aumentando poco a poco. Este método proclama que al aprender a través de comandos se genera un ambiente

libre de estrés en el que los estudiantes dejan a un lado la ansiedad y no están a la defensiva durante las sesiones (Asher, 1981).

2.2.1.3.6. Método Natural.

Este método fue desarrollado por Terrell en la década de los 80, en la cual se fomentaba en un ambiente sin estrés en el que a los estudiantes no se les obligaba a producir discurso hablado hasta que se sintieran completamente cómodos: el objetivo era alcanzar habilidades comunicativas e ambientes y situaciones cotidianas, ya fueran éstas una cena familiar, ir al mercado, comprar medicinas en la droguería, cómo saludar a los amigos, etc.; a partir de juegos, actividades, mesas redondas y dinámicas que resultaran interesantes. Terrell (1982) resume en 3 los principios del método natural: “1. el salón debería ser fiel a actividades que impulsen la adquisición (actividades que promuevan el aprendizaje que será asignado como tarea), 2. El instructor no debe corregir los errores discursivos de los estudiantes directamente y 3. A los estudiantes se les debe permitir responder ya sea en la lengua materna, en el lenguaje que se está aprendiendo o bien ambos”. (p. 121)

2.2.1.3.7. Aprendizaje en Comunidad (CLL).

Método acuñado por Curran el cual estaba enfocado a reducir los niveles de ansiedad de los aprendices fuera baja y se impulsara al contrario una comunicación abierta y fluida, se trata de generar un ambiente seguro y libre de zozobra. La clase se lleva a cabo en círculos y quienes hagan parte de ésta primero se conocen y generan un ambiente de confianza entre ellos en su lengua nativa con el fin de generar confianza y seguridad, si las personas tienen un nivel muy básico pueden decir lo que desean en su lengua nativa y el instructor hará las veces de traductor, y quien habló en primer lugar repite, y así sucesivamente hasta que el instructor traduzca cada vez menos y los estudiantes ganen independencia en su comunicación, proceso que generalmente se grababa con el fin de analizarlo después (Curran, 1972)

Este método tiene en cuenta no sólo el proceso cognitivo con el cual llegamos a aprender algo, sino que también incluye a la persona, sus sentimientos y sus emociones en la ecuación; no se trata sólo de aprender sino de sentir y de crear ambientes de confianza que propicien ese aprendizaje (Curran, 1972).

2.2.1.3.8. *Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (TBLT).*

El aprendizaje por tareas es un método novedoso, en el cual el lenguaje no es el fin sino el medio, como lo explica Ellis (2003): “(...) una tarea requiere que los participantes funcionen primariamente como usuarios del lenguaje lo que significa que deben emplear los mismos tipos de procesos comunicativos que aquellos envueltos en actividades del mundo real” (p. 3). De aquí desprendemos que entonces por medio de las tareas los aprendices se verán envueltos en actividades relacionadas con el mundo real, con el objetivo de interactuar, producir y crear en un idioma distinto al nativo. Según palabras de Prabhu (1987) una tarea es “una actividad que requiere que los aprendices lleguen a un resultado a partir de información dada y a través de algún proceso del pensamiento, el cual permite a los profesores controlar y regular el proceso” (p. 17).

La exploración de diversos métodos, descritos con anterioridad, encamina el presente estudio hacia la elección del TBLT como metodología viable para el aprendizaje en el contexto de los estudiantes de 10º, al haber sido implementada eficazmente en otros contextos y reunir doce principios para la enseñanza de idiomas en el aula de clases (Brown H. D., 2002), siendo estos:

1. Automaticidad: Se entiende como el procesamiento intrínseco en tiempo adecuado de las formas del lenguaje sin enfocarse demasiado en las formas. El aprendizaje de idiomas por tareas (TBLT) en vez de enfocarse en la forma del

lenguaje y de sus reglas, promueve el aprendizaje de tal manera que el idioma es el medio y no fin.

2. Aprendizaje significativo: El cual llevará a una mayor retención a largo plazo, lo cual se alcanza al estudiante aplicar el idioma en situaciones clave y cotidianas.
3. Anticipación de una recompensa: La metodología TBLT permite crear oportunidades en las que el estudiante se encuentra con recompensas en términos del uso del idioma, lo cual a corto plazo deriva en actitudes positivas hacia el aprendizaje.
4. Motivación intrínseca: Cuando el deseo de aprender surge del propio estudiante a partir de una necesidad o deseo, es más probable que el aprendizaje sea significativo.
5. Inversión estratégica: Referida al tiempo, esfuerzo y atención que el estudiante le confiere al segundo idioma.
6. Ego del lenguaje: Como seres humanos desarrollamos una nueva manera de pensar al aprender un segundo idioma, una segunda identidad. Esta “ego” junto con el segundo idioma crea una sensibilidad al tiempo que las inhibiciones son menos.
7. Confianza en sí mismo: El éxito gradual que el aprendiz va adquiriendo es un factor parcial en la creencia de que es capaz de completar una tarea con éxito.
8. Tomar riesgos: Los aprendices de idiomas exitosos son aquellos que se atreven a producir e interpretar el lenguaje aún más allá de la certeza.

9. La conexión entre idioma y cultura: Al aprender un idioma, también se aprenden un sistema de costumbres y valores, formas de pensar, sentir y actuar idiosincráticos a la cultura del idioma aprendido.
10. El efecto del idioma nativo: El idioma nativo del aprendiz se convierte en un sistema para predecir aquel idioma que se quiere aprender.
11. Inter-idioma: Que se refiere al obtener retroalimentación de otros durante el proceso de aprendizaje de un idioma, retroalimentación que es usualmente dada por el profesor en el aula de clase pero que también debe ser generada fuera de ésta.
12. Competencia comunicativa: Siendo esta el objetivo principal de quienes aprenden un idioma, el llegar a ella debe hacerse no en el cómo se utiliza el idioma sino en utilizar el mismo, con foco en la fluidez en vez de la exactitud.
(p.12)

2.2.2. Enseñanza de idiomas basada en tareas (TBLT).

2.2.2.1. Evolución de la metodología de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

El aprendizaje del lenguaje ha evolucionado para dar respuesta a una mejor comprensión de cómo los idiomas son aprendidos. Tradicionalmente este aprendizaje fue visto como una sucesión de pasos, cada uno cimentado en el anterior. Los profesores presentan la lengua meta en piezas listas para ser asimiladas, moviéndose progresivamente desde las más fáciles hasta las más complicadas. Dentro de esta concepción los aprendices deben dominar cada parte e incorporar la a los conocimientos de la lengua que están aprendiendo.

Por otra parte, el hecho de que métodos como los anteriormente mencionados tales como traducción gramatical, el directo, audiolingual, etc., dejaran un sentido de insatisfacción, ayudó a la búsqueda de nuevas alternativas de aprendizaje de idiomas (Rahimpour, 2008).

El modelo de enseñanza de la lengua PPP (Presentation, Practice and Production) cuyas iniciales en inglés equivalen a Presentación, Práctica y Producción están basadas en la concepción de que la lengua meta se muestra de mejor forma a los aprendices como un conjunto de estructuras, y que a través de la práctica controlada se puede alcanzar un nivel de fluidez y precisión en la producción de la estructura del día. Los errores, desde esta perspectiva, son evidencia de un pobre aprendizaje, requiriendo más entrenamiento de presentación, práctica y Producción.

En contraposición, la forma contemporánea de ver el aprendizaje de lenguas, basada en los hallazgos de una investigación tanto en lingüística como en psicología, es que los aprendices no adquieren la lengua extranjera en el orden en que se les presenta sin importar qué tan cuidadoso sea el docente y la organización de los libros de texto. El aprendizaje es un desarrollo orgánico con su propia agenda interna. Los errores no necesariamente son el resultado de un mal aprendizaje, sino que son parte natural de un proceso de formas inter lingüales que se trasladan gradualmente hacia las formas que se están aprendiendo (Ellis, 1994).

2.2.2.2. ¿Qué es TBLT?

Uno de los teóricos con más estudios en la metodología de TBLT es David Nunan, quien define a las tareas (en el marco TBLT) como “ una pieza de trabajo en clase que implica que los estudiantes se involucren en comprender, manipular, producir e interactuar en el idioma a aprender mientras que su atención se enfoca principalmente en el significado en vez de la

forma” (Nunan, 1989, p. 10); definición en sintonía con aquella de Richards, Platt y Weber (1985) “Actividad o acción llevada a cabo como resultado del proceso de entendimiento del lenguaje. Dibujar un mapa mientras se escucha una grabación, escuchar una instrucción y realizar un comando. Puede o no incluir la producción del lenguaje” (p. 289). Según Rahimpour (2008) el aprendizaje por tareas “se enfoca en la habilidad del estudiante de llevar a cabo tareas con un objetivo específico sin ninguna explicación de reglas gramaticales”. (p.47)

Según Skehan, una tarea debe cumplir con los siguientes criterios (Skehan P., 1998):

- El significado es lo más importante,
- Hay algún problema comunicativo que resolver,
- Hay un tipo de relación a actividades y situaciones comparables del mundo real,
- Completar la tarea es vital,
- La evaluación de la tarea se realiza con base en el resultado. (p. 95)

Esta razón de ser de las tareas va en concordancia con el objetivo del enfoque comunicativo de que los estudiantes realicen actividades que se asemejan a situaciones reales con la finalidad de encontrar realmente un sentido en el aprendizaje del idioma inglés, idea que Nunan complementa haciendo referencia a que, en términos de aprendizaje, debemos distinguir entre aprender y saber cómo hacer (Nunan, 1989).

Como la finalidad es que los estudiantes apliquen a la vida real lo aprendido en la clase de inglés, no se realizan tareas sin propósito, al contrario, éstas se desarrollan con un objetivo y acciones claras y teniendo en cuenta además el trasfondo de quienes escuchan. Se deben tener

en cuenta entonces el desarrollo de habilidades comunicativas específicas, en este caso listening, speaking and writing, todas enfocadas en la producción.

En cuanto a listening se refiere, se planifican actividades que desarrollen “reciprocal listening” por un lado, definidas como “aquellas actividades en donde el oyente tiene la oportunidad de interactuar con el locutor, y además de negociar el contenido de la interacción” (Anderson L., 1988). Se tienen en cuenta también los llamados procesos “bottom-up” y “top-down”, siendo los bottom-up aquellos en el que “se procesa y precisa realizar un trabajo a partir del mensaje escuchado, decodificando sonidos, palabras y oraciones”, mientras que los procesos “top-down” utilizan el conocimiento previo para comprender un mensaje (Richards, *Designing instructional materials for teaching listening comprehension*, 1988).

Para el caso del speaking, las tareas van más enfocadas en la función interaccional del lenguaje, es decir, cuando el propósito del lenguaje es el mantenimiento de las relaciones sociales en vez de sólo limitarse a una función transaccional, enfocada principalmente en transferir información (Brown G. Y., 1983). El objetivo es la interacción y más específicamente la negociación entre los implicados, considerándose a la negociación como la habilidad de que con quien se está interactuando comprenda lo que se quiere decir y viceversa (Bygate M., *Speaking*, 1987).

Para el caso de la habilidad de writing, las tareas están orientadas al proceso más que en el producto mismo, en vez de encaminar las actividades a realizar una carta, ensayo, etc., se opta por actividades en las que los medios para escribir sean igual de importantes que el producto como tal (Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, 1989).

En cuanto a los componentes, las tareas según Candlin (2009) deben contener: input (información presentada a los estudiantes con la cual van a trabajar), roles (los cuales especifican la relación entre participantes durante la tarea), escenario (los arreglos ya sean en el aula de clase o fuera de esta), acciones (entendidas como los procesos y sub tareas realizadas por los estudiantes), monitoreo (supervisión de la tarea durante su ejecución), resultado (considerados los objetivos de la tarea y retroalimentación (la evaluación de la tarea). Por su parte Wright, por su parte reitera que las tareas deberían únicamente tener dos elementos: input y una pregunta iniciadora que guíe a los estudiantes a qué hacer con ese input (Wright, 1987).

2.2.2.3.El esquema TBLT.

El esquema de trabajo de TBLT tiene como objeto crear las condiciones esenciales para el aprendizaje del idioma y se desarrolla en etapas, fases o ciclos:

La fase Pre-task: Es la fase previa a la tarea la cual consiste en la introducción del tópico y de la tarea realizar. El docente ayuda a los estudiantes a comprender el tema y los objetivos de la tarea, puede destacar algunas palabras útiles y expresiones, pero no enseñar de forma anticipada algunas nuevas estructuras. La fase inicial da a los estudiantes una exposición que les ayuda a reconocer términos y frases relevantes y reconocer nuevas. El tiempo de preparación les ayuda a pensar el tipo de cosas que quieren decir, y parece dar como resultado un mejor uso del lenguaje de calidad en la etapa de la tarea (Willis J, 1996).

La tarea en sí es realizada por los estudiantes (en parejas o en grupos) y se les da la oportunidad de usar el lenguaje que ya tienen para expresarse y decir lo que quieren decir. Esto puede ser en respuesta a leer un texto o escuchar una grabación. El profesor da vueltas y monitorea, alentando de una manera solidaria los intentos de comunicación de todos en el

idioma de destino y ayuda a los aprendices a formular lo que quieren decir, pero no intervendrá para corregir errores de forma a menos que se lo pidan. El énfasis se pone en la charla espontánea y exploratoria y el fomento de la confianza dentro de la privacidad del grupo pequeño. El éxito en el logro de los objetivos de la tarea, naturalmente, ayuda a elevar la motivación de los estudiantes.

Planificación, la cual se prepara para la próxima etapa, cuando se les pide a los estudiantes que informen brevemente a toda la clase cómo hicieron la tarea y cuál fue el resultado. Los estudiantes redactan y ensayan lo que quieren decir o escribir para sus informes. El docente monitorea y da vueltas para aconsejar a los estudiantes sobre el lenguaje, sugiriendo frases y ayudando a pulir y corregir. Si los informes son por escrito, el profesor puede alentar la edición por pares y el uso de diccionarios. El énfasis está en la claridad, organización y precisión, según corresponda para una presentación pública. Los estudiantes a nivel individual a menudo aprovechan esta oportunidad para hacer preguntas sobre elementos específicos del idioma.

Informe, el docente pide a algunas parejas que informen brevemente a toda la clase para que todos puedan comparar los resultados o comenzar una encuesta. A veces solo uno o dos grupos informan en su totalidad; otros comentan y agregan puntos extra. La clase puede tomar notas. El docente registra comentarios sobre el contenido de sus informes, reformula quizás pero no da ninguna corrección pública abierta. (El docente puede notar elementos de lenguaje que todavía causan problemas.) Este componente les da a los alumnos práctica en el uso público y sostenido del lenguaje y aumenta la exposición de otros estudiantes al lenguaje hablado o escrito.

Escucha después de la tarea: El estudiante escucha (varias veces si es necesario) una grabación de oradores con fluidez que realizan la misma tarea, y compara las formas en que ellos mismos hicieron la tarea. Este componente proporciona una exposición adicional al material relacionado con el tema y aumenta la experiencia de los estudiantes del idioma de destino en uso.

Énfasis en análisis de la forma: El profesor establece algunas tareas centradas en el lenguaje, basadas en los textos que los alumnos han leído o en las transcripciones de las grabaciones que han escuchado. Estas a menudo se llaman 'actividades de concientización' (Willis & Willis, 1996). Se pueden realizar diversas actividades en las cuales el docente monitorea y los estudiantes pueden hacer preguntas individuales y este revisa y analiza a todos los estudiantes de la clase, posiblemente escribiendo frases relevantes en el tablero en forma de lista, los estudiantes pueden tomar notas y compartir frases útiles. El objetivo es ayudar a los estudiantes a explorar el lenguaje, a desarrollar conciencia de los aspectos de sintaxis, colocación y léxico, para ayudarlos a sistematizar lo que han observado sobre ciertas características del lenguaje, para aclarar conceptos y para notar cosas nuevas.

Práctica: el docente realiza actividades de práctica según sea necesario, en función del trabajo de análisis del vocabulario y frases que ya está en la pizarra, o del uso de ejemplos del texto o la transcripción. Las actividades de práctica pueden incluir: - repetición en coro de las frases identificadas y clasificadas, entre otros... con esto les estamos ayudando a notar las características más sobresalientes, con la esperanza de que las reconozcan cuando las encuentren nuevamente en otros textos y grabaciones, y lentamente comiencen a usar las que necesitan.

Seguimiento opcional: Al final del esquema basado en tareas, los estudiantes podrían: Repetir la misma o una tarea oral similar, pero con diferentes compañeros, revisar los materiales de tareas o textos anteriores y anotar en sus cuadernos palabras útiles, frases y patrones que hayan notado, discutir cómo se sintieron haciendo la tarea y el ciclo de tareas y lo que les gustaría hacer a continuación o algún tiempo después (y/o anotarlo en sus diarios para que su maestro los lea más adelante).

2.2.2.4.Sistema Interlingua.

El término interlingua fue acuñado por primera vez por L. Selinker (1972). Sin embargo, el primero en establecer los fundamentos de la investigación del modelo de análisis de errores fue S.P. Corder. El desarrollo interlingua es un proceso por el cual pasa un aprendiz de lengua extranjera para aproximarse o alcanzar el nivel de un hablante nativo y tiene tres estadios: silencioso, pre- sintáctico y sintáctico y se caracteriza por:

- Ser un sistema individual, propio de cada aprendiente
- Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno
- Ser autónomo, regirse por sus propias reglas
- Ser sistemático y, a su vez, variable. Sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos
- Ser permeable al aducto, y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio
- Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta

2.2.2.5.Sistema Interlingua y TBLT.

Tal forma de ver el aprendizaje de lenguas tiene profundas implicaciones para la enseñanza y ha conducido al desarrollo de variados enfoques tales como los de Prabhu y Long y Crookes. Estos enfoques son disímiles de alguna forma, pero tienen algo en común: dar tareas a los y las estudiantes para actuar, en lugar de ítems para aprender, proveerles un contexto en el que se promueva el proceso natural de aprendizaje por medio de actividades significativas, tales como solución de problemas, discusiones o narraciones, para que el sistema lingüístico sea estimulado y se desarrolle.

2.2.2.6.Ventajas de la metodología TBLT.

Teniendo en cuenta que la enseñanza de idioma generalmente se desarrolla con métodos de enseñanza gramatical y conductistas, aprendizaje por tareas puede ser visto como una metodología innovadora en nuestro contexto, por lo tanto, los estudiantes que por primera vez experimentan clases con esta metodología al sentir una modalidad diferente de enseñanza pueden mostrarse más receptivos durante la clase y participar más.

Debido a su alto enfoque comunicacional, las actividades en pareja y/o en grupo son comunes durante las sesiones de enseñanza por tareas, lo cual fomenta la cooperación e interacción entre estudiantes: “Hoy en día se considera que el lenguaje se desarrolla a través de la interacción y negociación de significados” (Ghaemi & Salehi, 2014).

Con la metodología de enseñanza de idiomas por tareas, el estudiante es el centro de la clase y se aprovechan sus propias experiencias para el proceso de aprendizaje; tal como Nunan específica, otros autores han hecho hincapié en la importancia de incluir las experiencias propias de los estudiantes como factores importantes durante la clase: Brundage y MacKeracher

(1980) y Knowles (1983) argumentan un enfoque centrado en cliente basados en el hecho de que éstos valoran su propia experiencia como un recurso para complementar su aprendizaje, y que aprenden mejor cuando invierten directamente en el programa (de aprendizaje) y además cuando el contenido es personalmente relevante (Nunan, 2004); esto brinda la oportunidad de crear clases que de por sí ya crean un interés en los estudiantes.

Precisamente el hecho de que las tareas están enfocadas en situaciones reales da pie para que los estudiantes se encaucen a prestar al proceso de resolver una acción a través del lenguaje, en vez de centrarse en el mero entendimiento de la forma de ese lenguaje; es decir, el análisis orientado en su mayor parte a negociar y entender situaciones que suceden en la vida real, en la que sus conocimientos previos de la vida y del lenguaje también les ayudarán a tener una mejor comprensión en la resolución de la tarea misma.

Se agrega además que es una metodología que se adapta para diferentes tipos de estudiantes, en las que tanto aquellos estudiantes con nivel avanzado tanto como aquellos con un nivel no tan avanzado pueden tomar parte en las mismas actividades (Frost, 2004).

2.2.2.7.Desventajas de la Metodología TBLT.

Una posible desventaja de la implementación de Task. Based approach según Seedhouse (1999) es que los estudiantes se motiven más a dar prioridad al significado dando poca importancia a la forma, lo cual puede conducir a la fluidez, pero con imprecisiones dado que lo que les interesa es comunicar un mensaje para lo cual puede ser suficiente valerse de gestos, cambios en la entonación y hacer uso de frases con un nivel de elaboración poco exigente.

En términos logísticos, las clases de enseñanza de idiomas por tareas suponen un reto para los profesores, ya que según Skehan (1996) deberán tener habilidades comunicativas y

lingüísticas más completas que en los enfoques tradicionales, lo que significa que se necesitan profesores con un alto nivel de inglés y que dominen vocabulario, listening, speaking y writing de manera fluida.

Una de las bases del aprendizaje por tareas es utilizar el conocimiento previo para completar las tareas asignadas, por lo que la utilización de esta metodología con estudiantes con niveles muy bajos de inglés o que apenas están conociendo el idioma puede derivar en dificultades para el proceso ya que estos no tendrían los conocimientos suficientes para llevar a cabo la tarea.

2.2.2.8.Desafíos.

Por tanto, un desafío para este enfoque pedagógico es determinar la secuencia e implementación de tareas de modo que puedan enfocarse tanto en significado como en forma. Skehan señala que, sin enfocarse en la forma, los aprendices simplemente logran realizar las tareas de manera inadecuada (Skehan & Foster, Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance, 1997). Con este propósito de subsanar esta condición, Skehan ha desarrollado un marco teórico para el aula que equilibra el desarrollo de la fluidez con el uso adecuado de las expresiones y *reestructuración inter lingual*. En este los estudiantes son conducidos a través de ciclos de planeación de las tareas, ejecución, repetición y comparación con las normas de un hablante nativo. Por su parte Foster y Skehan (1997) han demostrado que dar al estudiante tiempo para planear antes de iniciar una tarea aumenta significativamente la complejidad, precisión y fluidez en el lenguaje usado y que estos efectos se incrementan en relación con la dificultad cognitiva de la tarea.

2.2.2.9.TBLT en la presente investigación.

Se busca en este tipo de práctica que el docente sitúe al alumno frente a tareas asignada donde para producir aprendizaje significativo se debe implicar al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento. En el presente proyecto se busca, además, aplicar tareas integradas y ubicadas en diversos contextos en los que los recursos para conseguir el aprendizaje competencial, significativo y funcional, para las que se requiere del uso de saberes para resolver situaciones- problemas o proyectos con resultados de relevancia social y suponen además el uso de las TIC y otras formas de evaluación (Vera, 2014). Es importante entender el aprendizaje de una segunda lengua no como una instrucción formal sino como un proceso orgánico que conlleva a un uso significativo del lenguaje, invitando a los estudiantes a convertirse en usuarios en vez de aprendices. Un enfoque constructivista influye positivamente en que los estudiantes y profesores tengan una mejor disposición hacia lo innovador (Jelavic, 2010).

Una metodología tradicional debe transformarse en una comunicativa en donde el estudiante aprende más en interacción con otros en vez que concentrarse en la forma lenguaje mismo. El aprendizaje por tareas invita precisamente a la construcción del conocimiento, así que no va en congruencia con un ambiente tradicional, sino que, al contrario, ofrece escenarios donde el estudiante es participe activo en la adquisición de habilidades, la tecnología es necesaria para contextualizar el aprendizaje por tareas a las aulas de clase y sobre todo hacia las necesidades de los estudiantes de la era digital. Integrando la tecnología (computadores e internet) a las aulas de clase, se benefician tanto estudiantes como profesores en la medida en que ayudan a mantener una sincronía dentro y fuera del aula de clases, así como también

permite que el lenguaje sea presentado en una manera más efectiva y amigable que a través de libros de texto (Hamisah, 2013).

2.2.2.10. TBLT y Tecnología.

El aprendizaje por tareas recrea un contexto para que los estudiantes aprendan a través de la experiencia, entiéndase tarea como “Una actividad holística que involucra el uso del lenguaje con el fin de alcanzar un resultado no-lingüístico al mismo tiempo que se apunta a un reto lingüístico, con el propósito de promover el aprendizaje del idioma” (Samuda y Bygate, 2008, p. 69). Al sumar el factor tecnológico en el aprendizaje de otro idioma se amplía el espectro de tareas a realizar en la enseñanza. Se ha llegado a hallazgos significativos en los que comunicaciones mediadas por tecnología (computadores) ayuda a los estudiantes a producir más en, al mismo tiempo que los motiva debido a que reduce los niveles de estrés al tener que enfrentarse con la lengua extranjera. Ha quedado evidencia de que el desarrollo sintáctico, de vocabulario, oralidad, escritura e incluso competencia intercultural se fortalece a largo plazo con el uso de la tecnología como mediadora (Samuda y Bygate, 2008).

Sin embargo, la implementación del aprendizaje por tareas como metodología en las aulas de clase para la enseñanza del inglés no es tarea fácil, y se refuerza la concepción de que los profesores deben formarse apropiadamente para llevar a cabo su rol. Es necesario reducir la brecha entre teoría y la práctica llevada a cabo por los profesores y para ello se requieren programas de formación con un enfoque constructivista en el que se facilite la toma de decisiones de los profesores y así el uso apropiado de actividades ligadas por tareas (Jelavic, 2010). Asimismo, los profesores deben hacer énfasis generar interés por las actividades a realizar, estar familiarizados con los contextos culturales de sus estudiantes monitorear las colaboraciones en las actividades grupales y hacer seguimientos tanto a las actividades online

como a las clases presenciales (Samuda & Bygate, 2008). De los estudiantes a realizar el aprendizaje de inglés por tareas se requiere que cuenten con competencias y conocimientos digitales, así como de comunicación intercultural las cuales les permitirán tener un mayor nivel de compromiso con las actividades interactivas a realizar (Hamisah, 2013).

2.2.3. Enfoque Comunicativo y dificultades en su implementación.

En las últimas 4 décadas el enfoque comunicativo ha estado en boga, es un término conocido e implementado ampliamente en cuanto a la enseñanza de inglés se refiere, y según Karavas-Doukas (1996) acerca al uso de innovación que en otras prácticas docentes o metodologías en la actualidad; sin embargo, aún no hay un consenso en cuanto a su definición, tal como lo afirma Littlewood (Littlewood, 2013). Hall (2011) explica que en la práctica diaria y posible que los principios de enseñanza comunicativa puedan parecer diferentes dependiendo del contexto.

A partir de 1970 el enfoque comunicativo es considerado el más efectivo en lo que a enseñanza de lenguas respecta. Este método se fundamenta en que la lengua tiene no sólo un significado funcional sino también uno social. Por lo tanto, es importante no sólo aprender formas lingüísticas sino su comprender su potencial comunicativo y sus significados sociales. Esto quiere decir, que los aprendices deben ser capaces de relacionar formas lingüísticas para apropiarse de un conocimiento no lingüístico de modo que interpreten el significado funcional específico dado por el hablante (Littlewood, 1982). Para el citado autor uno de los aspectos característicos de este tipo de enseñanza es la atención sistemática al aspecto funcional como al estructural, combinando estas unidades en una forma más comunicativa.

Hymes (1972) señala que las competencias gramatical y lingüística por sí solas no son suficientes para usar la lengua en un escenario socio cultural determinado y enfatiza en que la adquisición normal de conocimiento de oraciones por parte de un niño no es sólo gramatical sino también apropiada por su competencia comunicativa, la cual definida por el mismo Hymes es “el aspecto de nuestra competencia que nos posibilita expresar e interpretar mensajes y negociar significados interpersonalmente dentro de contextos específicos” (como se citó en Hymes, 2007, p.246). Entendemos entonces a la competencia comunicativa como aquella que nos permitirá desenvolvernó en la cotidianidad con pares, ya de que con quien entablamos la acción comunicativa dependerá lo que vayamos a comunicar: “la competencia comunicativa es relativa, no absoluta, y depende de la cooperación de todos los participantes involucrados” (como citado en Savignon, 1983, p. 246); así, la comunicación no es un acto aislado, al contrario “(...) no es meramente un evento, algo que sucede, es funcional, tiene propósito, y está diseñada para estimular algún efecto entre el oyente y el locutor.” (Brown D., 2000).

A pesar de lo importante que resulta el enfoque comunicativo, los estudios demuestran que la implementación es poco frecuente. Los docentes parecen aferrarse a enfoques tradicionales. Según Littlewood esta situación se presenta más que todo en escuelas donde los estudiantes son numerosos y los recursos son limitados, así el autor ha compilado los principales desafíos para la implementación del enfoque comunicativo:

- Dificultades con el manejo del salón, especialmente en clases con un número elevado de estudiantes y el temor de los profesores de perder el control de la clase.
- Nuevas habilidades organizacionales requeridas para actividades tales como trabajos en pareja o grupos.

- El inadecuado dominio del idioma por parte de los estudiantes, lo cual los puede llevar a usar su lengua materna en las clases en vez de poner en práctica su competencia en el inglés.
- Demasiadas exigencias en las habilidades de los profesores en el idioma, si es que éstos han tenido poca experiencia comunicándose en inglés.
- Concepciones comunes de que el aprendizaje formal debe suponer progresión del syllabus punto por punto en vez del aprendizaje holístico menos observable que ocurre en la comunicación.
- Concepciones comunes de que el rol del profesor es el de transmitir conocimiento en vez de actuar como un facilitador del aprendizaje y defensor de la autonomía.
- El efecto negativo del “washback” en exámenes tipo papel y lápiz que se enfocan en partes específicas del lenguaje y no dan prioridad a la comunicación.
- Resistencia por parte de los estudiantes y padres, quienes temen que los resultados de exámenes importantes puedan ser afectados como producto de este enfoque.

A pesar de estos desafíos el enfoque comunicativo es una alternativa que desarrolla habilidades necesarias para la comunicación de los individuos. Tal como lo explica Shah Jabeen (2014) es frecuente que algún tipo de cambio de tendencia resulte en reacciones encontradas. No por eso significa que las nuevas alternativas sean incorrectas, al contrario, es válido aplicarlas siempre y cuando las contextualicemos adecuadamente.

3. Diseño Metodológico

La presente investigación se enmarca en un enfoque mixto, ya que se recolectan datos con bases tanto cualitativas como cuantitativas, encontrando en la conjugación de ambos las bases concretas para lograr una interpretación, así lo explican Creswell y Plano (2007):

Los métodos mixtos son un diseño de investigación tanto con unos presupuestos epistemológicos como con unos métodos de investigación. Como metodología supone presupuestos filosóficos que orientan la recolección y análisis de datos y la combinación de aproximaciones cualitativas y cuantitativas en muchas fases del proceso de investigación. Como método, se enfoca en la recolección, análisis y combinación de datos cualitativos y cuantitativos en un estudio o una serie de estudios. (p.5)

En el caso particular de la presente investigación las herramientas cualitativas están encauzadas a la recolección de información, registro de comentarios y reflexiones surgidas de la observación que tiene lugar durante la implementación de tareas comunicativas, así como la relación con soportes teóricos que fundamentan el análisis de dichos datos.

Por otra parte, las herramientas cuantitativas facilitan la contrastación de datos obtenidos en dos momentos distintos con respecto a la percepción de los estudiantes en tres aspectos: con relación al método de enseñanza, en lo concerniente al uso de TIC durante el desarrollo de actividades y a la importancia dada a la asignatura inglés.

La entrevista semiestructurada, por una parte, aporta información cualitativa acerca de la recordación de temáticas tratadas en clase de inglés. Simultáneamente, la recolección de muestras de habla en lengua extranjera ahí obtenidas, permiten la valoración del desempeño

oral de los estudiantes una vez implementado el método TBLT, a través de una rúbrica diseñada y validada para tal fin.

En cuanto a los efectos del método de enseñanza en la percepción de los estudiantes, son medidos por medio de herramientas de naturaleza cuantitativa tales como encuestas y una escala de Likert.

Las observaciones y reflexiones de las investigadoras son complementadas con datos numéricos que validan las intenciones iniciales de la investigación y que proveen un entendimiento más completo y global del problema; así lo explica Sampieri (2014) se pretende “(...) lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno”.

3.1.Caso de Estudio

Se considera la presente investigación como caso de estudio debido a que se trabajó de la mano con un curso de un colegio de estudiantes de un grado específico y se toman situaciones reales para una futura descripción de los resultados del ejercicio de una metodología, que en este caso es TBLT. Los estudios de caso proveen un ejemplo de personas en situaciones reales, así, en concordancia con Hitchcock y Hughes (1995) los estudios de caso:

- a.) Se ubican en un espacio temporal, geográfico, organizacional y otros contextos específicos,
- b.) Pueden ser definidos con referencia a las características de los individuos y grupos involucrados y c.) Pueden ser definidos por los roles y funciones de sus participantes.

Según Merriam (1988) clasifica los estudios de caso en cuatro: etnográfico, histórico, psicológico y sociológico, de acuerdo con el método de la presente investigación ubicamos este estudio de caso como uno etnográfico ya que el investigador participó de la mano con los sujetos estudiados.

3.2.Unidad de análisis y grupo de interés

Las unidades de análisis fueron seleccionadas de la comunidad educativa estudiantil de la Institución de Barranquilla conformada por 1020 estudiantes de los cuales 470 de ellos corresponden al nivel educativo de secundaria.

Para la presente investigación se tomó como grupo de interés a cuarenta estudiantes adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y 17 años de género femenino y masculino de grado décimo, con los que se trabajó con metodología de Enseñanza de Lenguas basada en tareas (TBLT) integradas con TIC.

La elección del grado 10 obedece a que los estudiantes han tenido contacto con la lengua extranjera inglés durante años precedentes. Se ha obtenido algunos avances, recientes observables en sencillas producciones orales escritas durante la implementación de un proyecto precedente pero aún se presentan falencias con relación a los niveles de interacción en el idioma. En este grado, además, se observa un interés por parte de la mayoría de estudiantes en participar en proyectos de diferentes áreas. A esto se suma, que son quienes aún tendrán un grado de escolaridad dentro de la institución para observar en ellos el impacto del proyecto.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

3.6.1. Diario de Campo

En este instrumento se realiza una descripción detallada de los acontecimientos y las interacciones de las personas en el aula a través de la observación de los hechos ocurridos.

En palabras de Guardián-Fernández (2007) un diario de campo debe contener: Un registro detallado, preciso y completo de acontecimientos y acciones, una descripción minuciosa de las personas y de los contextos, las propias acciones del/a observador, las impresiones y vivencias

del/a observador/a, los supuestos y las interpretaciones que el/a observador/a hacen en el transcurso de la observación, sus reflexiones, conjeturas y prejuicios.

Los diarios de campo fueron escritos por una de las autoras de la presente investigación, y recopiló percepciones y observaciones acontecidas durante las clases e interacciones con los estudiantes, con una diferenciación entre las fases pre-task, task, y pos-tasks. En estos diarios de campo se recoge información relevante tal como: descripción de la actividad, si se utilizaron recursos tecnológicos o no, actitudes generales de los estudiantes y si hay anécdotas relacionadas con la actividad. Para ello, se usa un formato que permite tener la información organizada para su posterior análisis. (Ver Anexos 5.2.1. al 5.2.3.)

3.3.2. Escala de Likert para Medición de Actitudes

Se entiende por actitud un estado o predisposición respecto a una situación u objeto en específico, como lo explica Ander-Egg (1987) “(...) En general, el término actitud designa un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones” (p. 251); ésta va de la mano con la definición de Vander Zanden (1986) “(...) "Tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación” (p. 614).

Con el propósito de identificar si realmente hubo un cambio de actitud con respecto a la materia de inglés, se aplicó una escala de Likert, en la que los estudiantes responden con niveles de acuerdo o desacuerdo frente a situaciones planteadas. Dicha escala se aplicó en dos momentos a los estudiantes: a comienzos del año 2016 cuando los contenidos aún se enseñaban

en su mayor parte de manera gramatical y la misma escala se aplicó en el año 2017, cuando la metodología TBLT estaba consolidada en las clases de inglés.

La escala de Likert usada para medir las percepciones de los estudiantes fue tomada de la investigación denominada: La actitud de estudiantes chilenos de 4° medio hacia el inglés como idioma extranjero. En el caso de esta investigación, se indagaron las percepciones de los estudiantes de décimo grado de la IED José Antonio Galán, en dos momentos: antes y después de la implementación de TBLT (Ver anexo 5.1.) y para ello se consideraron cinco dimensiones:

Dimensión 1: Actitud hacia el uso del lenguaje en el salón de clase

Dimensión 2: Actitud hacia a la metodología del profesor en el aula

Dimensión 3: Actitud hacia el inglés como asignatura en la escuela

Dimensión 4: Actitud hacia la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia

Dimensión 5: Actitudes hacia el inglés como idioma

A su vez, el formato constaba de cinco ítems tales como

1: Totalmente en desacuerdo,

2: En desacuerdo

3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo,

4: De acuerdo,

5: Totalmente de acuerdo.

3.6.3. Entrevista.

“Por medio de la entrevista cualitativa, la persona entrevistada se descubre a sí misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana.” (Guardián-Fernández, 2007, p. 197).

El tipo de entrevista que se llevó a cabo se denomina informal conversacional (Patton, 1980), entrevista que se caracteriza por la realización de preguntas que surgen del contexto inmediato y en las que no hay una estandarización de preguntas (Patton, 1980). Para este caso la entrevista se realizó como una retroalimentación de la actividad y de la clase en general, con el propósito de evaluar e identificar percepciones de los estudiantes con respecto a la actividad realizada, sin embargo al ser realizada en inglés lo expresado se emplea simultáneamente para valorar, a través de una rúbrica, el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas de los entrevistados, evaluación que se realizaría posteriormente con una rúbrica, diseñada especialmente para evaluar habilidades comunicativas después de la implementación del método. (Ver Anexo 5.3.1.)

3.6.4. Encuesta

La encuesta “(...) recolecta información específica en un tiempo particular con la intención de describir la naturaleza de condiciones existentes o identificar estándares con los que las condiciones puedan ser comparados, o para identificar relaciones entre eventos específicos.” (Cohen, Manion, & Morrison, 2000, p. 256). Con esta finalidad se creó y aplicó una encuesta sencilla realizada con Google forms, con preguntas de múltiple respuesta en las que se solicitaba a los estudiantes responder preguntas que tenían que ver con su uso de inglés dentro y

fuera del aula, el uso de inglés del docente durante la clase y uso o no de herramientas tecnológicas.

En la siguiente tabla se recogen los métodos de recolección de información utilizados y el objetivo de cada uno de ellos:

Tabla 4.

Métodos de recolección de información utilizados durante la investigación

Método de recolección de información	Objetivo
Diario de campo	Obtener un registro detallado de los acontecimientos, actitudes y anécdotas del desarrollo de actividades durante la aplicación de la metodología.
Encuesta	Recolectar información en dos momentos diferentes para su contrastación.
Escala de Likert Entrevista cualitativa	Medición de actitudes de los estudiantes en dos momentos. Obtención de muestras de producción oral que luego serían evaluados posteriormente por una rúbrica, y obtención de información relevante para la investigación.

A través del diario de campo, entrevistas a estudiantes y encuestas se detectó un problema relacionado con asimilación y recordación de temáticas en clase por parte de los estudiantes 10° de la IED José Antonio Galán, lo cual dio lugar a considerar la aplicación de una metodología de enseñanza diferente a la que se venía implementando. La elección de dicha metodología obedece a consideraciones tales como su enfoque comunicativo, predilección por la interacción entre estudiantes y objetivos claros y aplicados a situaciones que simulan la vida real. Con la ficha de observación de actitudes se sistematizan las respuestas de los estudiantes frente a actividades típicas del método previamente implementado.

3.7. Fases de la investigación

El presente trabajo de investigación se realizó en tres etapas: siendo la primera designada a la definición del problema y meses de recolección de datos, para lo cual se realizaron encuestas, evaluaciones y análisis de comportamientos y conocimientos previos de los estudiantes, e investigación del espectro teórico. En la segunda fase se ejecutaron actividades basadas en la metodología de enseñanza de idioma por tasks (tareas) y en la tercera y última fase se llevó a cabo el análisis de resultados.

4. Análisis e Interpretación de Resultados

4.1. Análisis de la información obtenida

En el presente capítulo se realiza la interpretación de los datos obtenidos a partir de herramientas tales como diarios de campo, entrevistas, encuestas y la Escala de medición de actitudes. La primera herramienta en mención cumplió el propósito de registrar las vivencias de la clase de inglés en décimo grado en el tiempo observado. Por ser una entrevista en inglés, la segunda herramienta cumplió el doble propósito de recopilar información de percepción acerca de la metodología por tareas y valoración del desempeño oral, que se haría posteriormente a través de una rúbrica. La tercera y cuarta herramienta permitieron captar actitudes con respecto a la metodología propuesta TBLT y a la implementada anteriormente.

4.1.1. Chat de WhatsApp

Desde el mes de agosto del presente año y tomando como referencia la investigación de Gon y Rakewar mencionada previamente en el estado del arte, se inició un grupo de WhatsApp con los estudiantes de décimo grado de la IED José Antonio Galán. A los estudiantes se les informaron los objetivos del uso de la aplicación:

- Propiciar ambientes de intercambio de información escrita, fotografías y videos en inglés por medio de una aplicación de fácil acceso.
- Práctica del idioma inglés en un ambiente libre de presiones y familiar.
- Resolver dudas y preguntas con respecto a la clase y el idioma.

Una vez comunicados los objetivos se dio inicio al grupo de WhatsApp, en el que como reglas se establecieron: 1.) La información compartida debía ser en inglés y 2.) Se tocarían temas relevantes a la clase y al idioma inglés.

Se inició con un total de 37 participantes, incluyendo 35 estudiantes y a las dos investigadoras. La docente Yenifer Llamas tendría el rol de mediador y árbitro en el chat, mientras que la docente Yuly Alvear actuaba como observadora.

4.1.1.1. Hallazgos

Los estudiantes se mostraron dispuestos a participar del chat, uniéndose casi en su totalidad desde un principio. Inicialmente, los estudiantes se mostraron emocionados y fueron partícipes de conversaciones sencillas y cortas, preguntas y comentarios a otros estudiantes, como se muestra en las imágenes 1 y 2:

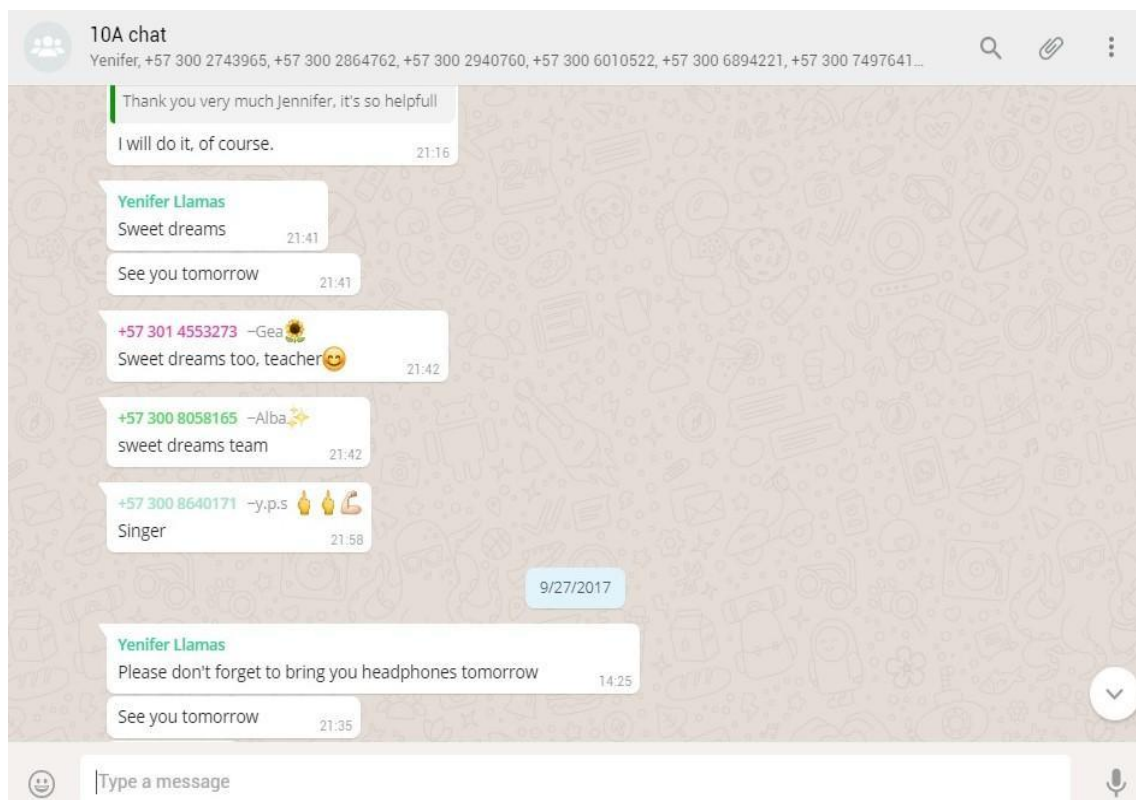


Figura 1. Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, etapa inicial

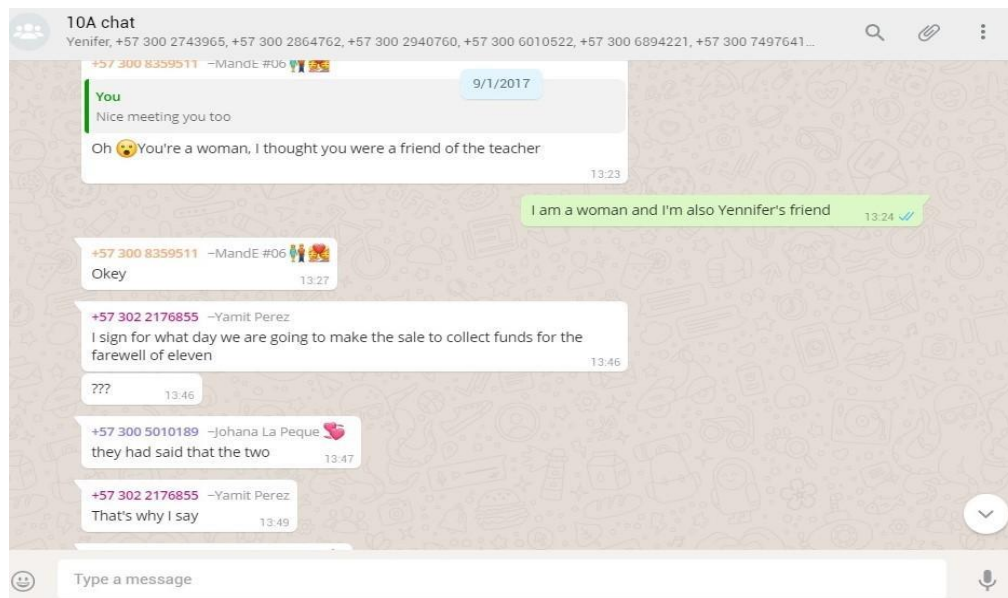


Figura 2. Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, etapa inicial

En las figuras representadas se aprecia participación por parte de varios estudiantes, en donde expresaban curiosidad y eran partícipes de la conversación.

El chat se utilizó también con el fin de compartir archivos de imágenes, audios y videos relacionados con la clase y el idioma como se observa a continuación en las imágenes 3, 4 y 5.

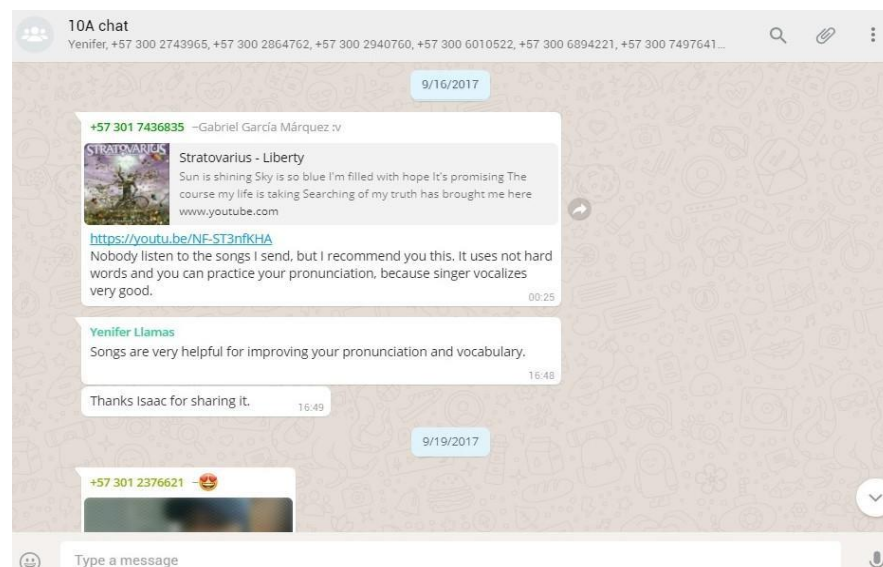


Figura 3. Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, en donde se observa que comparten videos de música de YouTube para la práctica del idioma Inglés.

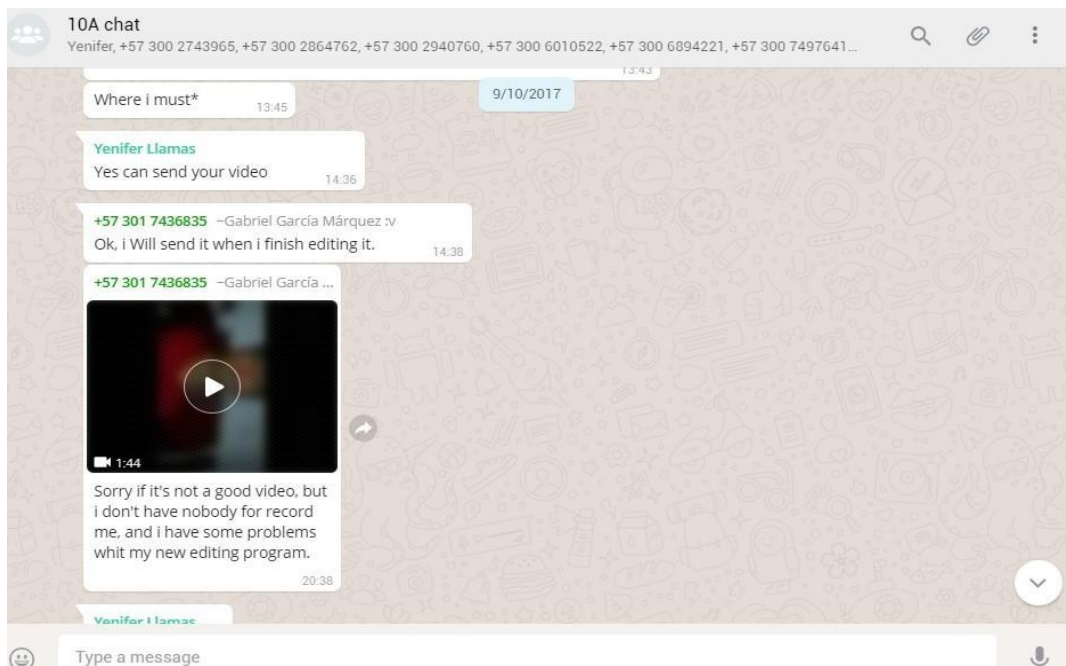


Figura 4. Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, en donde se observa que comparten videos hechos por ellos mismos usando el idioma.

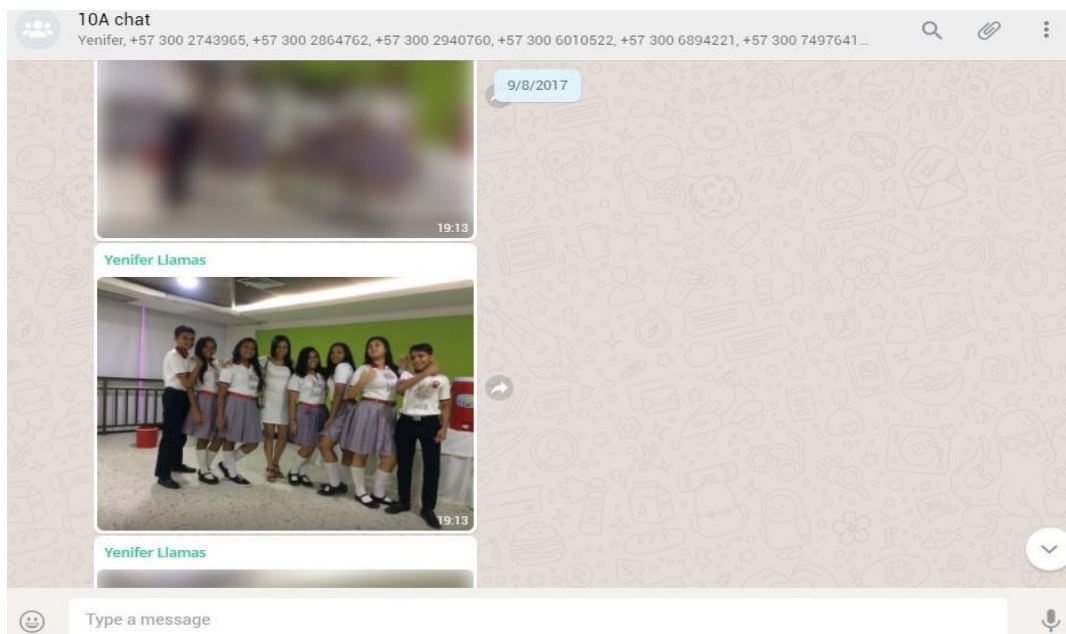


Figura 5. Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, en donde se observa que comparten imágenes.

Conforme pasaron las semanas se notaron una serie de comportamientos en el chat que vale la pena mencionar:

- 1.) Algunos de los estudiantes recurrían a hablar en español.
- 2.) Se hablaba de temas ajenos a la clase de inglés o relevantes al idioma.
- 3.) Algunos de los estudiantes dejaron el grupo (algunos manifestaron haber perdido su teléfono, otros no tener conexión).
- 4.) Algunos otros estudiantes expresaron su frustración de que el chat no se utilizara con los fines en primera instancia concebidos.



Figura 6. Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, en donde se evidencia el uso del idioma español.

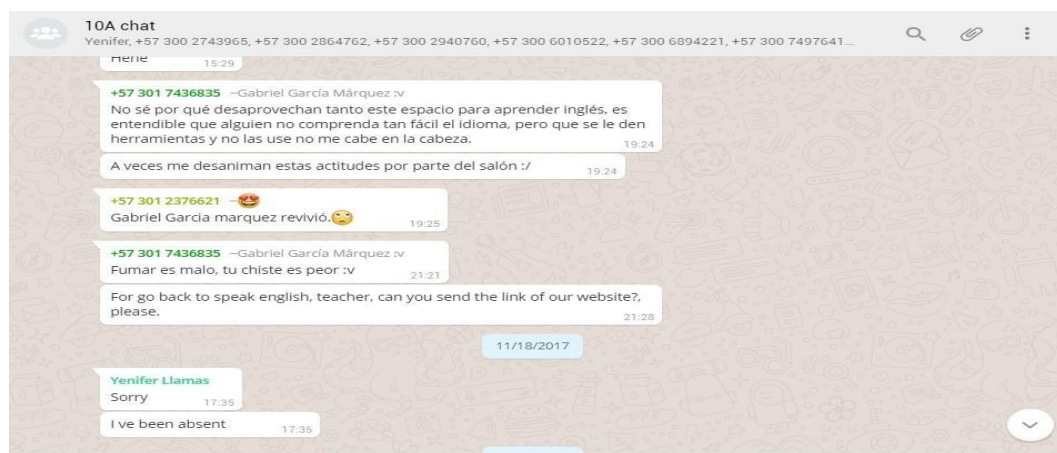


Figura 7 Chat de WhatsApp de estudiantes de décimo grado, en donde se evidencia la frustración de uno de los estudiantes por el mal uso de la aplicación en ese lapso.

4.1.1.2. Observaciones con respecto al uso de la herramienta WhatsApp

El uso de la aplicación de WhatsApp resultó exitoso en las primeras semanas de establecida, donde la mayoría de los estudiantes se mostraron prestos a participar y acataron las indicaciones en un principio impartidas; se unieron al grupo y aportaron al chat estudiantes considerados incluso apáticos o tímidos durante las clases de inglés en el aula. Conforme pasaron las semanas el foco de la actividad parecía desvirtuarse ya que se escribía en español y se hacía alusión a temas irrelevantes, por lo que se tomó en consideración para futuras ocasiones:

- 1.) Analizar la duración de la actividad.
- 2.) Repensar el rol de mediación del docente.
- 3.) Hacer un seguimiento más constante al chat.
- 4.) Definir una actividad con mayor precisión y establecer fechas límites de participación y verificar su cumplimiento.

4.1.2. Escala de Likert: Medición de Actitudes

A continuación, se presenta el análisis de las preguntas hechas en la escala de Likert para medir las actitudes de los estudiantes frente a la implementación de a metodología TBLT. Para ello se agruparon el total de preguntas en cinco dimensiones diferentes.

Dimensión I: Actitud hacia el uso del lenguaje en el salón de clase

La primera dimensión del cuestionario indaga la actitud frente al uso del idioma en las clases de inglés. La información obtenida revela que los estudiantes de décimo grado antes de la implementación de TBLT preferían el uso de lengua materna para recibir las explicaciones.

Mientras que después aumenta el número de estudiantes que prefieren recibir la instrucción en ambas lenguas o solo en inglés.

A continuación, en la tabla 5 se resume el análisis de la Dimensión I.

Tabla 5.

Resultados Dimensión I de la Escala de Likert para medición de actitudes

Pregunta	Observaciones
1. Entiendo cuando mi profesor me habla en inglés.	Las afirmaciones de la 1 a la 4 indagan las preferencias de los estudiantes con respecto al idioma que prefieren para recibir instrucciones, lengua materna o extranjera y el nivel de comprensión de las mismas. En lo que respecta a la comprensión del idioma se observa un cambio el número de estudiantes en desacuerdo con el uso de la lengua inglesa. De un porcentaje inicial del 50% en desacuerdo se revirtió en un 50% de acuerdo. En cuanto a preferencia se observa disminuyó de un 42.1% a un 23.5% el número de personas que estaban totalmente de acuerdo con la traducción a lengua materna. Asimismo, el número de personas que prefieren que les hablen en inglés incrementó de 2.6% a 38.2%.
2. Para mí es más fácil cuando mi profesor me habla en ambos idiomas (inglés y español).	
3. Prefiero que mi profesor vaya traduciendo todas las instrucciones.	
4. Prefiero que mi profesor nos hable toda la clase en inglés.	
5. Mi profesor habla casi toda la clase en inglés.	Se observa que los mismos estudiantes perciben un mayor uso del idioma inglés por parte del docente después de la aplicación de la metodología TBLT, de un 57.9% que estaba de acuerdo con que el docente hablaba mayoritariamente en español, pasó a sólo un 5.9%.
6. Mi profesor habla casi toda la clase en español.	
7. Mi profesor nos deja hablar en inglés durante las clases.	En cuanto a la exigencia de comunicarse en el idioma inglés antes y después del uso de la metodología se contempla que un 52.6% no estaba de acuerdo con la afirmación, mientras que después ese porcentaje bajó a un 0%.
8. Creo que los profesores de inglés deben hablar la mayor parte de la clase en español.	

Dimensión II: Actitud hacia a la metodología del profesor en el aula

Tanto en la conducta inicial como en la posterior es más escaso el número de estudiantes que prefieren un enfoque gramatical con relación a los que a los que inclinan por uno comunicativo. Después de la implementación de la metodología se incrementa el número de personas que prefieren enfoque comunicativo.

En esta segunda dimensión se revela que la actitud de los aprendices participantes hacia la metodología del docente también se ve favorecida una vez implementada la nueva metodología. Adicionalmente, mejora la percepción con respecto al uso de herramientas didácticas usadas.

A continuación, en la tabla 6, los resultados de la Dimensión II de la Escala de Likert para medición de actitudes.

Tabla 6.

Resultados Dimensión II de la Escala de Likert para medición de actitudes

Pregunta	Observaciones
9. Mi profesor realiza distintas actividades en la clase de inglés.	Con respecto a la diversificación de actividades en la clase de inglés, se percibe que de un 50% de estudiantes que consideran que no se realizan distintas actividades, el porcentaje descendió a un 2.9%. Esto se complementa con la percepción de un incremento en actividades de comprensión lectora (55.9%) y con el uso de audios en inglés se nota un incremento en la cantidad de actividades de escucha (de 0% a 55.9%).
10. Mi profesor trabaja comprensión lectora en inglés.	Se nota un aumento en los trabajos grupales con la implementación de la metodología TBLT, de un 36.1% de percepción de este tipo de trabajos, se pasó a un 0%.
11. Mi profesor solamente me enseña gramática en inglés.	

12. Mi profesor realiza clases usando audios en inglés.

13. Mi profesor promueve el trabajo en grupo.

14. Las clases con material didáctico son más entretenidas.

15. Prefiero que mi profesor utilice material didáctico y/o tecnológico en clases (radios, data shows, guías, tablets, computador, celular)

En cuanto a la percepción de que las ayudas didácticas y tecnológicas hacen la clase más entretenida y se observa preferencia por el uso de éstas. Se mantuvo un nivel de preferencia por la utilización de estos.

Dimensión III: Actitud hacia el inglés como asignatura en la escuela.

A partir del análisis de las respuestas de los estudiantes frente al inglés como asignatura en la escuela se halla que antes de ser implementada no es totalmente desfavorable, aunque mejora después de la implementación de la metodología. Algunos jóvenes consideran que no es una materia necesaria al inicio, pero la mayoría de ellos cambia de opinión al respecto. En cuanto a la intensidad horaria un gran número sigue considerando en ambos momentos que es escasa. Sin embargo, algunos parecen preferir no recibir más horas de instrucción por semana.

Del mismo modo las respuestas al cuestionario antes de la implementación de la metodología permiten ver que el inglés es una materia difícil para pocos estudiantes, este número se ve reducido aún más después de la implementación de TBLT.

A continuación, en la tabla 7, los resultados de la Dimensión III de la Escala de Likert para medición de actitudes.

Tabla 7

Resultados Dimensión III de la Escala de Likert para medición de actitudes

Pregunta	Observaciones
16. Inglés es una asignatura importante.	Se contempla que los estudiantes pasaron de percibir la clase de inglés como una asignatura que no era importante con un 0% a un 88% de percepción de la misma como importante.
17. Inglés no es una asignatura importante.	
18. Inglés es una asignatura fácil.	Se observa que también después de la implementación de la metodología TBLT se percibe la clase más fácil, ya que pasa de un 35.3% de estar de acuerdo con esta afirmación frente a un 8.3%.
19. Inglés tiene muchas horas de clases.	Se percibe que los estudiantes consideran que la asignatura de inglés debería tener más horas, ya que de un 23.7% en estar muy de acuerdo con la afirmación se pasó a un 64.7%.
20. Las clases de inglés son aburridas.	
21. Inglés debería tener más horas de clases.	
22. Siempre tengo buenas notas en inglés.	Se observa también un incremento en el hecho de que los estudiantes estudian el idioma no sólo para presentar exámenes, lo que indica que puede que estudien fuera del aula de clase o por participar de las actividades: de un 50% de estudiantes que estaban en gran desacuerdo en estudiar, aunque no tuvieran exámenes, el porcentaje se redujo a un 8.8%
23. Quiero tener más clases de inglés en la semana.	

Dimensión IV: Actitud hacia la enseñanza de inglés como lengua extranjera en

Colombia

En esta cuarta dimensión, en la etapa inicial se revela una actitud desfavorable hacia el aprendizaje del inglés esto se relaciona con los hábitos de estudio de los estudiantes en casa y la cantidad o calidad de tiempo empleado para estudiar inglés. Pocos estudiantes repasan los

temas vistos incluso ante una evaluación. En la etapa que indaga la percepción después de la implementación de TBLT mejora el compromiso de los estudiantes con respecto al cumplimiento, pero no en todos los casos se incrementa el tiempo invertido en repasar. La naturaleza de la metodología TBLT en sí misma no propende por repasar sino por la participación en proyectos así que para estos efectos no es esencial el repaso, pero sí que voluntariamente los estudiantes se expongan más al idioma lo cual efectivamente se logra con la mediación de TIC.

A continuación, en la tabla 8, los resultados de la Dimensión IV de la Escala de Likert para medición de actitudes.

Tabla 8.

Resultados Dimensión IV de la Escala de Likert para medición de actitudes

Pregunta	Observaciones
24. Siempre estudio inglés, aunque no tenga examen.	Se nota también que los estudiantes consideran que sus resultados de serán fructíferos después de la implementación de la tecnología ya que de un 29.7% que consideraba que aun cuando estudiaran no iban a obtener buenos resultados esta cifra disminuyó a un 6.1%.
25. Estudio para las pruebas de inglés solo por la nota.	
26. Aunque estudie mucho los resultados de inglés serán malos.	
27. Mis resultados en inglés dependen del desempeño de mi profesor.	

Dimensión V: Actitudes hacia el inglés como idioma

En general en ambos momentos en los que se indaga la percepción de los estudiantes con respecto al uso del inglés como idioma global se consideró útil para el futuro. Asimismo, ellos, en general, mostraron interés por tener una mayor exposición al idioma extranjero.

Tabla 9.

Resultados Dimensión V de la Escala de Likert para medición de actitudes

Pregunta	Observaciones
28. Es bueno escuchar música en inglés.	Se percibe que los estudiantes consideran que es bueno practicar inglés a partir de otras actividades como escuchar música y ver películas en inglés, en escuchar música se muestra un incremento del 68.9% en los estudiantes que están muy de acuerdo con tal afirmación y en ver películas en inglés de un porcentaje nulo (0%) que decían estar muy de acuerdo con la afirmación se pasó a un 41.2%.
29. Prefiero ver películas en inglés.	
30. El inglés es irrelevante (no tiene importancia) en mi vida.	La percepción de la importancia del inglés aumenta después de la aplicación de la metodología, ya que a la afirmación de que el inglés no es importante en sus vidas, el 82.4% estuvo muy en desacuerdo con esta afirmación, frente a un 10.5% a antes de ser aplicada la metodología.
31. El inglés es algo importante para mi futuro.	

4.1.3. Diario de campo

En el diario de campo consignado por una de las investigadoras, en donde detalló el desarrollo de tasks específicos, se recopiló información referente a: descripción de las tareas, reflexiones y comentarios acerca de los hechos, fundamentación teórica, participantes, descripción del pre-task, task y pos-task; uso de recursos tecnológicos, la actitud de los estudiantes y de aplicar anécdotas con respecto a la tarea. (Ver Anexos 5.2.1. al 5.2.3.)

Los diarios de campo permitieron en esta investigación la observación de actitudes de los estudiantes frente a la implementación de la metodología que pueden ser contrastadas con las respuestas obtenidas en la encuesta y en las entrevistas.

Con el análisis de los diarios de campo se vislumbra que en las diferentes actividades registradas los estudiantes participan activamente, incluso aquellos que en anteriores oportunidades se habían mostrado apáticos. Se observa también que algunos estudiantes muestran más interés por unas actividades que por otras: algunos participaron más activamente en el chat y otros en la actividad de preparación de comidas, se observa que otros tardaron en enviar compromisos (videos) a través de WhatsApp y otros lo enviaron por correo electrónico. La docente alimentó los diarios de campo con retroalimentaciones de estudiantes y otra docente en algunas actividades en particular, además de sus observaciones.

4.1.4. Entrevista

Las entrevistas se realizaron intencionalmente en el idioma inglés con el objetivo de darle un doble empleo y no saturar a los estudiantes con un mayor número de herramientas. En primera instancia las preguntas formuladas indagan por retención de temáticas tratadas y apropiación del vocabulario manejado en ellas, preferencia por ciertas temáticas y uso de TIC en las actividades realizadas. En segunda instancia la herramienta permitió recoger un corpus² de habla espontánea en las respuestas de los estudiantes, que permitió valorar la fluidez y desempeño oral a través de una rúbrica de medición de desempeño oral (Ver anexo 5.3.4.).

A continuación, en la tabla 10, se presentan las preguntas hechas durante la entrevista y las respuestas más representativas.

Tabla 10.

Preguntas y respuestas más representativas realizadas a una muestra de estudiantes del grado 10° de la IED José Antonio Galán

Pregunta	Respuestas más representativas
What's your favorite type of food?	Fast food, pizza
What's your favorite color?	Purple, blue, White, Fuchsia.
What's your favorite type of music?	Pop
What's your favorite artist?	Justin Bieber
Which was the last English topic that you learnt? Did you like it? What do you remember about it?	Sickness
Which has been your favorite English topic? Why? What did you do to learn it?	Sickness, asking questions.

4.1.5. Encuesta

Se realizó una encuesta con el fin de entender qué tanto usan los estudiantes el idioma inglés dentro y fuera de la clase antes y después de la metodología TBLT, se abordaron cuestiones tales como: opiniones frente a las temáticas abordadas, actitud frente al uso de la lengua, uso de TIC y uso del idioma por fuera de la clase.

Tabla 11.

Encuesta realizada a estudiantes

Estimado estudiante, la presente encuesta es realizada en el marco de una investigación con fines académicos. La información suministrada es de gran valor estratégico para la identificación de fortalezas y áreas de mejora en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la clase de inglés en la institución educativa José Antonio Galán. Agradecemos Inmensamente la información y el tiempo dedicado a contestar el

<p>formulario. Para responder selecciona la respuesta que mejor describa lo que piensas con respecto a la asignatura de inglés. Responde con total confianza y sinceridad.</p>	
1. ¿Las actividades desarrolladas en clase te resultan divertidas?	<p>Siempre Casi siempre Algunas veces Casi nunca Nunca</p>
2. ¿Cómo te parecen los contenidos (temas) vistos en la clase de inglés?	<p>Geniales Aburridos Útiles en mi vida cotidiana No sé para qué me sirven en mi vida diaria</p>
3. ¿Qué tanto recuerdas del tema visto en la clase anterior?	<p>Siempre recuerdo todo lo visto Recuerdo la mayoría de los contenidos abordados Recuerdo la actividad realizada pero no el tema Recuerdo pocos de los contenidos vistos Con frecuencia olvido lo visto en clase</p>
4. ¿Cómo es la experiencia de escribir composiciones en inglés?	<p>Pienso que es difícil y preferiría no hacerlo No es fácil pero agradable No me siento motivado a escribir en inglés No sé cómo hacerlo Muy divertida y aprendo mas Es difícil escribir composiciones incluso en español Me gusta</p>
5. ¿Cómo te resulta la experiencia de hablar en inglés?	<p>Retadora Fácil Aburrida No entiendo para qué me sirve. Difícil No me gusta hacerlo No sé decir muchas cosas en inglés</p>
6. ¿Cuánto crees haber aprendido en la asignatura de inglés?	<p>Ni mucho ni poco Más de lo que esperaba Mucho Poco Nada</p>
7. ¿En cuál idioma prefieres que te expliquen la clase?	<p>Todo en inglés Todo en español La mayor parte del tiempo en español La mayor parte de la clase en inglés</p>

8. ¿El o la docente habla en inglés durante la clase?	<p>Todo el tiempo</p> <p>La mayoría de las veces</p> <p>Algunas veces.</p> <p>Rara vez.</p> <p>Nunca</p>
9. ¿Te gusta decir frases en inglés durante la clase?	<p>Si me gusta</p> <p>No me gusta</p> <p>Me gusta, pero no me atrevo.</p> <p>No sé cómo expresarme en inglés.</p> <p>Me da vergüenza.</p> <p>No me interesa hablar en inglés.</p> <p>Cometo errores al hablar, pero me comunico.</p>
10. ¿Saludas o pides permiso en inglés?	<p>Lo hago solo dentro del salón de clases</p> <p>No sé cómo hacerlo, pero me gustaría aprender</p> <p>No me interesa aprender a saludar o pedir permiso en inglés</p> <p>Lo hago dentro y fuera del salón de clases</p>
11. ¿Hablas en inglés con otras personas aparte de a tu profesor y compañeros?	<p>Sí</p> <p>No</p>
12. ¿Te gustaría poder expresar en inglés las expresiones que usas en español?	<p>Si estoy interesado) (a)</p> <p>No estoy interesado(a)</p>
13. ¿Utilizan celulares o computadores para hacer actividades en clase?	<p>Sí</p> <p>No</p> <p>Algunas veces</p>
14. ¿Te gustaría usar computadores o dispositivos móviles para desarrollar actividades para aprender?	<p>Sí</p> <p>No</p>
15. ¿Cómo crees que actuarías frente al uso de computadores, tabletas o celulares para desarrollar actividades de inglés?	<p>Creo que yo no sabría cómo comportarme</p> <p>No lo encontraría divertido</p> <p>Me parecería bueno poder usarlos.</p> <p>Creo que aprendería más y de mejor forma.</p>

4.2.Conclusiones

En esta sección, se expondrán las conclusiones del presente trabajo de investigación a través de los resultados generados a partir del análisis de las herramientas e instrumentos usados para dar respuesta al interrogante: ¿Qué efectos tiene la implementación de tareas comunicativas mediadas por las TIC en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de 10° de la Institución Educativa Distrital José Antonio Galán? Posteriormente se finalizará con algunas sugerencias y además de unas reflexiones personales surgidas a partir de esta experiencia.

El análisis el presente estudio se centró en aspectos tales como: actitud, percepción con respecto a la clase y aprendizaje del idioma luego de haber implementado la metodología de TBLT. Los hallazgos muestran que no todos los estudiantes que participaron como objetos de esta investigación lograron el mismo nivel de progreso en cuanto a sus habilidades comunicativas.

En lo que respecta a resultados de aprendizaje, los estudiantes parecen responder a una agenda interna, por lo que no todos progresan al mismo ritmo (Ellis, 1994). Durante la implementación de este método no se pretendió ni se consiguió uniformizar el léxico o la sintaxis adquiridos por cada individuo. Se logró, no obstante, que los estudiantes reflejaran progreso en el uso del idioma inglés con imprecisiones que no afectaron la comunicación en la mayoría de los casos. Esto se pudo constatar en el análisis individual de desempeño de cada uno, a través de la rúbrica para evaluar el desempeño oral y de la disparidad en el grado de complejidad de las frases registradas en el chat.

En cada uno de los task: “Actividad o acción llevada a cabo como resultado del proceso de entendimiento del lenguaje” (Richards, Platt, & Weber, 1985), se observó que los estudiantes respondieron favorablemente, en su mayoría, a la ejecución de las actividades planteadas. Algunos sujetos mostraron mejor desempeño en la expresión oral, y otros solo

evidenciaron progreso en la habilidad de escucha, al ser capaces de ejecutar comandos aun cuando no se expresan usando la lengua inglesa.

Cabe destacar que, con respecto a participación, la implementación de tareas como el chat, por ejemplo, logró que ciertos estudiantes que en el periodo precedente intervienen escasa o nulamente a nivel verbal o no se manifestaban por escrito, mostraran interés por usar la lengua inglesa. Como muestra de lo expuesto, la intervención de tres estudiantes con esas características en el chat del grupo de WhatsApp, incluida una joven, Michelle, quien antes de la implementación de la metodología tenía reacciones apáticas frente a sugerencias o comentarios. Los estudiantes enviaban textos cortos escritos a través de correo electrónico, en los cuales se les hacían sugerencias y comentarios utilizando saludos en inglés y explicaciones en español.

Los hallazgos de esta investigación nos permiten concluir que la implementación de la metodología TBLT tiene efectos positivos en la medida que se puede ratificar algún grado de progreso en la habilidad oral, reflejada en las producciones de frases más elaboradas en comparación con las observadas en la etapa previa a la implementación de la metodología, una mayor apropiación de vocabulario se pone de manifiesto al ser empleado en las interacciones en clase y la presentaciones de proyectos y chat; asimismo, se logró un incremento en la participación de estudiantes a través de los diferentes canales de comunicación propuestos: algunos usaban mayor parte del tiempo los videos para socializar los resultados de las tareas comunicativas mientras otros no mostraban reparo en socializar sus resultados en clase durante la fase correspondiente.

Los hallazgos revelan, que no se logró homogeneizar al grupo en un mismo nivel de desempeño oral ya que algunos estudiantes lograron avanzar a un estadio más alto o a un ritmo

más acelerado. Aunque sí es posible obtener mejoras progresivas en el desempeño se trata de respetar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

La experiencia obtenida durante la implementación de una metodología como esta en una institución educativa con las características de la del estudio condujo a considerar que se requiere por parte del docente una mayor inversión de tiempo en la búsqueda y asertividad en el diseño de recursos que se adecúen a las necesidades, características e intereses de los estudiantes, o en su defecto, realizar una profunda consulta, para hacer una elección pertinente acorde al propósito de cada fase. Con esto se quiere decir, por ejemplo, que en la fase de pre-task se debe poner especial cuidado a la elección de los recursos, como textos auténticos y recursos audiovisuales, que proveerán el input que requiere la tarea a ser ejecutada. No se puede obviar que el docente debe presentar de una manera atractiva dichos recursos, ejemplos y la tarea misma para que resulte motivante (task), en el caso de los estudiantes de la IED José Antonio Galán se requiere tener sentido del humor, tolerancia a las interrupciones y uso de vocabulario conocido en su lengua materna. En cuanto a la fase del pos-task la elección de las actividades puede ser de variada naturaleza, sin embargo, no se puede perder de vista que estas surgen a partir de la detección que realiza el docente durante la ejecución del task y deben intentar resolver las falencias lingüísticas más comunes que se hayan presentado.

Esta metodología estimula en gran parte de los estudiantes la toma de riesgos necesarios para expresarse e interactuar usando la lengua extranjera, como se constata en los resultados de las encuestas con relación a las preguntas que se relacionan con el uso del idioma.

Al ser las actividades realizadas en grupo se facilita el seguimiento que hace el docente a la actividad en tanto que puede acercarse a cada uno de los grupos y hacer sugerencias que respondan a necesidades particulares y evitar distracciones e interrupciones que pueden darse

en el curso de la actividad. En varios estudiantes se logró que encontraran una conexión entre lo aprendido en el aula y su aplicabilidad a su vida cotidiana, por ejemplo, la estudiante “Nayelis” manifiesta que lo aprendido le permite saber cómo atender un cliente que hable en inglés, y que esto lo aprendió en “la actividad de la comida”.

Por otro lado, aunque no se trazó como objetivo la observación de la relación docente-estudiante, se observó durante las clases, como se registra en los diarios de campo, que algunos estudiantes del grupo que no solían acercarse a la docente se comunicaban a través de chat o mensajes privados. Probablemente estas personas que mostraban timidez ante el grupo lograban comunicarse y hasta expresar sentimientos.

El aprovechamiento de tecnologías de comunicación en el caso que ocupa esta investigación aumenta el tiempo de contacto con el estudiante e incluso logra estrechar vínculos con el docente, los jóvenes interactúan más tiempo con el docente y sus compañeros de clase a través de medios familiares y atractivos, así como aumenta el tiempo de exposición y estimula el uso de la lengua. De igual forma se ratifica en las encuestas y entrevistas realizadas una vez implementada la metodología una mejora en la percepción con respecto a la asignatura.

4.3.Recomendaciones

Este caso de estudio hace un aporte en tanto que explora y comprueba el grado de eficiencia de una metodología de enseñanza para que su implementación sea tomada en cuenta en la construcción de un currículo, o su adaptación. En este sentido, se espera que eventualmente, el estudio sea reforzado con otras investigaciones de mayor impacto que exploren la adecuación de metodologías con enfoque comunicativo a las particularidades del sector público en Barranquilla.

En cuanto a la institución educativa donde fue implementada, se sugiere la adaptación de la malla curricular de la asignatura orientada hacia el task. Debido a la escasez de horas de contacto se recomienda manejar una gran tarea por periodo. En cuanto a planeación, se debe anticipar las necesidades lingüísticas que puedan presentarse al estudiante. En lo que se relaciona con vocabulario y frases útiles, asignar actividades previas a la presentación de la tarea donde se tenga el mayor contacto posible con el léxico. Esto implica, que las lecturas y material audiovisual deben guardar relación estrecha con el tema que engloba la tarea, de modo que ofrezca al estudiante herramientas lingüísticas que posteriormente lo conduzcan a lograr con éxito su labor.

Posteriormente a la ejecución de la tarea, se puede realizar una retroalimentación para sugerir aspectos a mejorar a nivel lexical, gramatical o sintáctico, es importante que se realice en esta fase puesto que el método privilegia la comunicación del mensaje ante la precisión en el uso de formas. Este refuerzo de temáticas puede solventar la ausencia de explicaciones gramaticales que perpetúen errores* en los estudiantes y contribuir al desempeño en futuras presentaciones.

5. Anexos

5.1. Escala de Likert

Tomada de Gómez, E., & Pérez, S. (2015). Chilean 12th graders' attitudes towards English as a foreign language. *Colomb. Appl. Linguist.*, 313-324.

ESCALA LIKERT

Edad: ____ Sexo: ____ Curso: ____ Colegio: ____

La siguiente escala busca medir tus actitudes frente a distintas variables relacionados con el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera así como la presencia de éste en tu vida cotidiana.

Marca una X en la alternativa que más se acerque a tu preferencia. Por favor responde a todas las aseveraciones.

5. Totalmente de acuerdo	4. De acuerdo	3. Indiferente	2. En desacuerdo	1. Totalmente en desacuerdo
--------------------------	---------------	----------------	------------------	-----------------------------

Cod	Afirmaciones	5	4	3	2	1
30	El ingles es irrelevante en mi vida.	5	4	3	2	1
21	Inglés debería tener más horas de clases.	5	4	3	2	1
13	Mi profesor promueve el trabajo en grupo.	5	4	3	2	1
1	Entiendo cuando mi profesor me habla en inglés.	5	4	3	2	1
31	El ingles es algo importante para mi futuro.	5	4	3	2	1
14	Las clases con material didactico son mas entretenidas.	5	4	3	2	1
17	Inglés es un ramo innecesario.	5	4	3	2	1
26	Aunque estudie mucho los resultados de inglés serán malos.	5	4	3	2	1
32	Todas las personas deben saber comunicarse en inglés.	5	4	3	2	1
12	Mi profesor realiza clases usando audios en inglés.	5	4	3	2	1
3	Prefiero que mi profesor vaya traduciendo todas las instrucciones.	5	4	3	2	1
19	Inglés tiene muchas horas de clases.	5	4	3	2	1
4	Prefiero que mi profesor nos hable toda la clase en inglés.	5	4	3	2	1
20	Las clases de inglés son aburridas.	5	4	3	2	1
11	Mi profesor solamente me enseña gramática en inglés.	5	4	3	2	1
29	Prefiero ver películas en inglés.	5	4	3	2	1
22	Siempre tengo buenas notas en inglés.	5	4	3	2	1
5	Mi profesor habla casi toda la clase en inglés.	5	4	3	2	1
23	En la semana lo que más quiero tener son las clases de Inglés.	5	4	3	2	1
6	Mi profesor habla casi toda la clase en español.	5	4	3	2	1
25	Estudio para las pruebas de inglés solo por la nota.	5	4	3	2	1
8	Creo que los profesores de ingles deben hablar la mayor parte de la clase en español.	5	4	3	2	1
9	Mi profesor realiza distintas actividades en la clase de inglés.	5	4	3	2	1
2	Para mi es más facil cuando mi profesor me habla en inglés y español.	5	4	3	2	1
10	Mi profesor trabaja comprensión lectora en inglés.	5	4	3	2	1
16	Inglés es el ramo mas importante.	5	4	3	2	1
18	Inglés es una asignatura facil.	5	4	3	2	1
24	Siempre estudio ingles aunque no tenga prueba.	5	4	3	2	1
7	Mi profesor nos deja hablar en inglés durante las clases.	5	4	3	2	1
27	Mis resultados en inglés dependen del desempeño de mi profesor.	5	4	3	2	1
28	Es bueno escuchar musica en inglés.	5	4	3	2	1
15	Prefiero que mi profesor utilice material didáctico en clases (radios, data shows, guías)	5	4	3	2	1

5.2. Diarios de campo

El modelo de diario de campo fue tomado de Botero para la investigación: *“El diario pedagógico como dispositivo de objetivación y control: configuraciones de maestros”*, y posteriormente modificado de acuerdo con los requerimientos de la investigación actual.
(Botero, 2011)

5.2.1. Diario de Campo Chat de WhatsApp.

Nombre del observador: Yenifer LLAMAS, Yuly ALVEAR			
Fecha: A partir de 31 DE AGOSTO de 2017.			
Lugar: Canales de comunicación en red.			
Tema: Chat de WhatsApp.			
Descripción de uso: Las observaciones acerca de las intervenciones de los estudiantes en el grupo de chat usando la herramienta WhatsApp se registran periódicamente. La información posteriormente es clasificada en la tabla que aparece a continuación.			
Objetivo de la herramienta: Observar reacciones de los estudiantes frente al desarrollo de la actividad.			
Categoría	Observaciones	Reflexiones y comentarios	Fundamentación teórica
Descripción de la actividad	<p>Creación del grupo</p> <p>Envío de enlaces con conectores, para escribir con coherencia.</p> <p>Envío de videos acerca de los hobbies.</p>	<p>Se preguntó a los estudiantes cuál era la aplicación usada con más frecuencia para comunicarse con sus compañeros y la mayoría manifestó tener instalada WhatsApp y usarla a diario. Algunos estudiantes no la usaban</p> <p>Los estudiantes usaron la herramienta de WhatsApp para enviar sus videos sin inconvenientes, aunque varios mandaron después de la fecha sugerida.</p>	
Uso de recursos tecnológicos	<p>Teléfono móvil</p> <p>Aplicación WhatsApp.</p>	<p>5 personas manifestaron no tener Smart phones. Para enviar videos recurren al correo electrónico de la docente por ese mismo medio</p>	

		reciben información y enlaces compartidos en el chat.	
Actitudes de estudiantes	<p>Estudiantes que regularmente no participan en clase escribieron a través del chat.</p> <p>Los estudiantes hacen comentarios en lengua materna para hablar de situaciones del curso como la planeación de la despedida de fin de año de undécimo y otros temas.</p>	<p>Los Estudiantes cometen errores ortográficos y probablemente algunos recurren a traductores, pero participan.</p> <p>No todos los estudiantes del curso están en el grupo del chat, pero se contactan con la docente por correo electrónico a la hora de entregar videos de compromisos.</p> <p>No se considera negativo que hablen de diversos temas siempre y cuando usen la lengua inglesa o palabras en español cuando desconozcan significados.</p>	
Anécdotas	<p>2 estudiantes que no suelen participar en clase han escrito en el grupo de WhatsApp.</p> <p>Una chica que no socializa solo con una compañera del salón de clases está participando en el grupo.</p> <p>La joven se acercó a la docente a manifestar que le parecía “chévere” escribir, Notó que había alguien que no era del grupo y preguntó quién era Yuly (la investigadora observadora) que le parecía buena idea hablar con alguien que no fuera del curso.</p> <p>Estudiantes envían videos de música que les gusta y fotografías de eventos escolares como el foro de filosofía y hacen comentarios mencionando</p>	<p>La herramienta parece resultar motivante para estudiantes que suelen mostrarse tímidos en clase.</p>	

	a quienes aparece la fotografía.	
--	----------------------------------	--

5.2.2. Diario de campo Comida.

Nombre del observador: Yenifer LLAMAS (docente EFL, docente certificada en didáctica de la enseñanza del inglés por Hunter College)			
Lugar: aula de clase			
Tema: Food (writing and sharing recipes)			
Descripción de uso del instrumento: Al finalizar la actividad la docente participante registra en forma escrita los comentarios y posteriormente se clasifica la información obtenida en la tabla que aparece a continuación. Se debe mencionar que la casilla de reflexiones y comentarios se actualiza en la medida en que surjan nuevos elementos que aporten en este sentido.			
Objetivo de aplicación del instrumento: Observar conductas y reacciones de los estudiantes frente al desarrollo de la actividad.			
Categoría	Observaciones (descripción de actividades y de eventos)	Reflexiones y comentarios acerca de los hechos.	Fundamentación teórica
Participantes	Estudiantes de 10 ° del José Antonio Galán de Barranquilla Docente de inglés	Para el diseño de la actividad se tuvieron en cuenta intereses de los estudiantes, la comida se relaciona con la cotidianidad de cualquier ser humano y también se hallaron estudiantes quienes habían manifestado estar interesados en el reality show Master chef.	El realizar actividades similares a situaciones del mundo real es uno de los cuatro criterios propuestos por Skehan en su libro “A cognitive approach to language learning” (1998).
Descripción de la actividad fase Pre task	Los estudiantes desarrollaron actividades relacionadas con el léxico de preparación de alimentos durante el tercer periodo académico del presente año lectivo.	Los estudiantes se mostraron atentos a la presentación del vocabulario y se distrajeron unos pocos, alrededor de tres de cuarenta estudiantes asistentes a la clase durante la presentación del video con la receta modelo.	Según Nunan (2004) el pre-task consiste en proveer herramientas e instrucciones necesarias que más adelante los aprendices necesitarán para desarrollar la tarea principal. Ésta orienta, genera interés y revisa las partes esenciales del lenguaje que serán utilizadas.

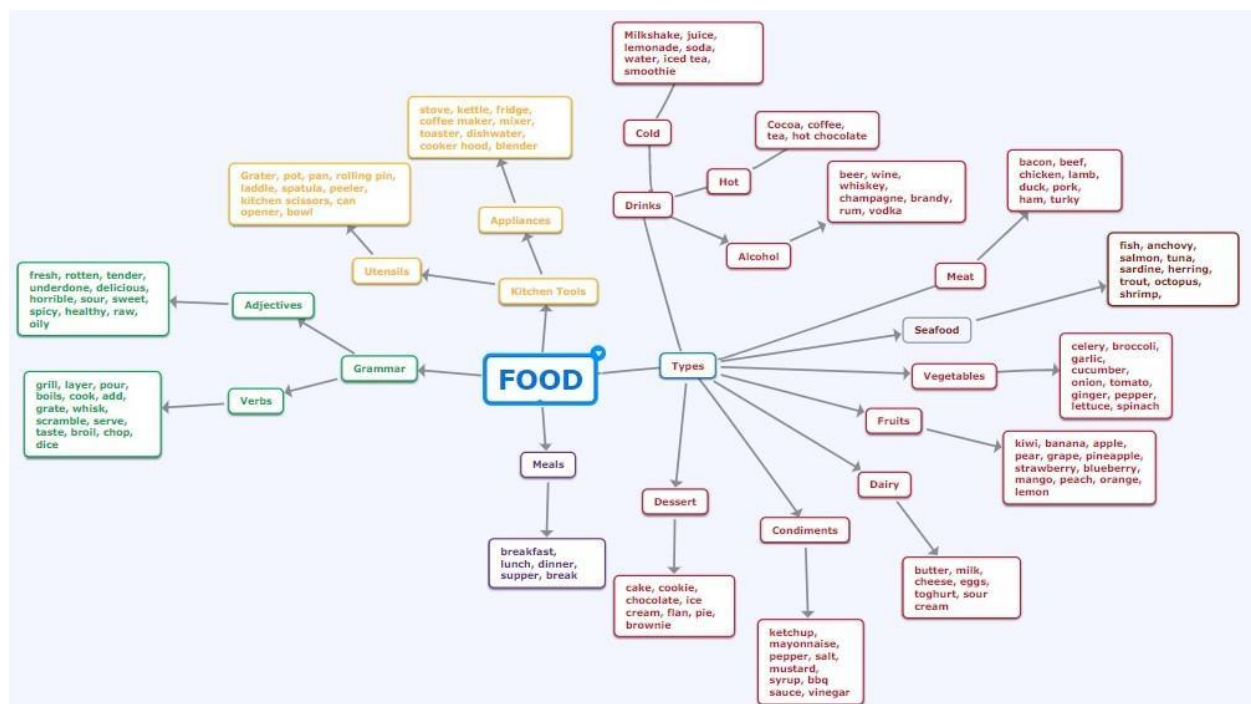
	<p>Presentación de vocabulario asociado Con preparación de alimentos a través de un mapa de ideas. Se les mostró un video obtenido de YouTube y otro realizado por una de las docentes para que los aprendices tuvieran una idea clara de las expectativas con respecto a la presentación de su receta. Se les mostraron imágenes tanto del vocabulario como de verbos de cocina para comprobar que tanto vocabulario se había asimilado durante la observación del video.</p>	<p>Al mostrarle imágenes del vocabulario visto recordaban una gran cantidad de palabras y verbos.</p>	
Descripción de la actividad fase Task	<p>Trabajo en grupo para escribir los pasos necesarios para preparar una receta de su elección. Los estudiantes deben ponerse de acuerdo para crear una receta. Presentación de la receta ante el curso: se le pide a un estudiante del grupo que socialice la receta que su grupo ha creado</p>	<p>En esta fase se deja a los estudiantes expresar sus resultados y la profesora no interviene para hacer correcciones salvo en dos excepciones porque no se comprendía el mensaje debido a la pronunciación del verbo “freír” en inglés y del alimento. Los jóvenes evidencian conocer el léxico necesario para expresarse al describir los pasos de una receta y se les observa relajados al expresarse.</p>	<p>Negociación de significados usando la lengua meta. (TBLT). Este tipo de actividad cae dentro de la clasificación de tareas que hace Prabhu, siendo esta específicamente de tipo “reasoning gap”, en la que los estudiantes derivan información nueva al inferirla de información general que ya ha sido vista. Prabhu, N.S.: “Interactive Language Teaching” (1987).</p>

	Los errores más frecuentes están en el adecuado uso de conectores.	<p>Cometen algunos errores que no afectan la comprensión general del mensaje.</p> <p>La ejecución del task es una herramienta que permite evaluar la asimilación del vocabulario y estructuras sintácticas.</p> <p>Los errores más frecuentes de gramática y sintaxis sirven de insumo para ampliar explicaciones en la siguiente sesión de clase.</p>	
Post task	Se escriben en el tablero frases dichas por ellos bajo el anonimato y se les pide corregirlas, en torno a ello se genera la discusión. Se les explica que pueden usar conectores		
Uso de recursos tecnológicos	- Videos de YouTube -Socialización durante día del inglés (en vivo).	La atención a la presentación del vocabulario fue casi total, se notó distraído un estudiante.	
Actitudes de estudiantes			Toma de Riesgos y la confianza en sí mismo hacen parte de los doce principios propuestos por Brown para la enseñanza de idiomas en el aula de clase. Brown, H.D. 2002: <i>"English Language Teaching in the "Post-</i>

			<p><i>method" Era: Towards better diagnosis"</i></p> <p>Self- confidence: la docente no interviene para no generar inseguridad en los estudiantes que socializan los resultados.</p> <p>Silent period: etapa de aprendizaje de un lenguaje en la que el aprendiz permanecen en silencio y se concentran en la comprensión. Tomioka, T.: "The Silent period hypothesis" (1989).</p>
Anécdotas	<p>Un estudiante de la IED José Antonio Galán uso la palabra "negro" y un estudiante afroamericano lo escuchó y pensó que se refería a su color de piel</p>	<p>A raíz del malentendido, La profesora de SSL tuvo que explicar a sus estudiantes a que en Colombia mencionar el color negro no tiene una connotación peyorativa y que el otro joven colombiano que emitió la frase solo hacía alusión a una prenda de vestir. Por su parte la docente en Colombia explicó a sus estudiantes que este tipo de malentendidos con propios de los choques culturales y que por ello no sólo es importante aprender la lengua sino también conocer la cultura extranjera para evitar el uso de ciertos términos que puedan ser interpretados como insultos u ofensas.</p>	<p>La conexión entre idioma y cultura es otro de los 12 principios propuestos por Brown para la enseñanza de idiomas en el aula de clase. Brown, H.D. 2002: <i>"English Language Teaching in the "Post-method" Era: Towards better diagnosis"</i></p>

A raíz de esto se creó un Google Site donde se publicaron videos e información acerca de la interculturalidad y se formularon unos interrogantes de reflexión para ser abordados en cada una de las escuelas participantes.

5.2.1.1. Mapa de ideas para pre-task de comidas (posible vocabulario.)



5.2.1.2 Video de muestra de una de las docentes sobre cómo preparar una receta.

PANCAKES RECIPE



5.2.1.3. Planeación receta.

How to Make Platano with cheese

Just Like My Mom!

Written by: Amel Sabag
Franklin yepel
freddy de la igual
Natalia Becha

What You Need:

- Platano
- cheese
- oil
- Salt
- Svero
- _____
- _____
- _____

What You Do:

First... peel the platano then the wash

Then... cut the platano and hoting the oil

Next... fry the platano for 5 minutes

After that... then, grate the cheese

Finally... and pour the platano with the cheese

I Love It Because:

is very easy and delicious and combine with

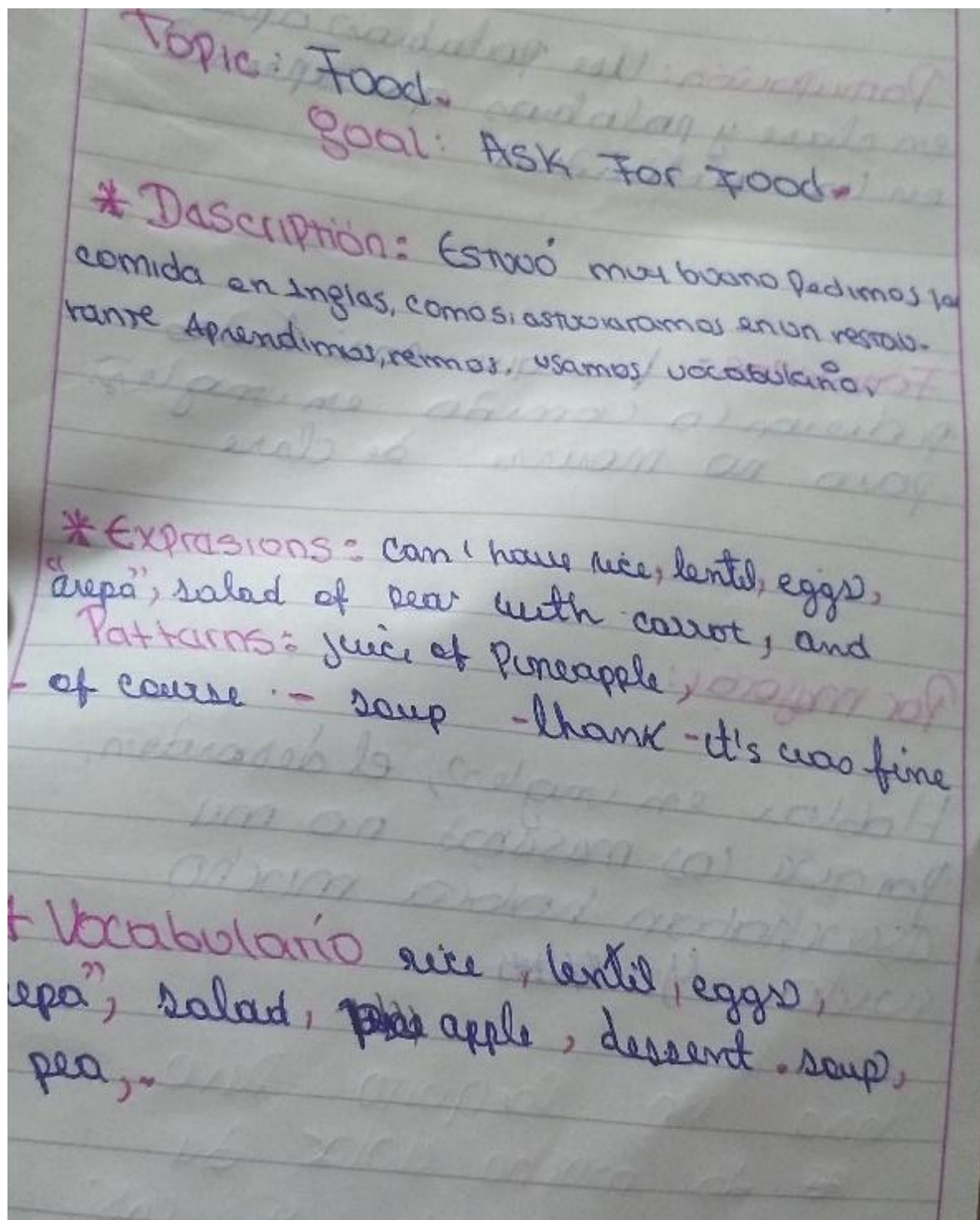
svero

5.2.1.4. Evidencia fotográfica de task comidas.





5.2.1.5. Retroalimentación actividad por parte de los estudiantes.



Participación: Use palabras aprendidas en clase y palabras que aprendí en la actividad

Temas: fue que casi todos pedían la comida en inglés pero no morire de clase

Por mejorar:

Hablar en inglés, el desorden, porque los maestros no me escuchaban había mucho ruido ~~Al~~ ~~esta~~

había un perro pero, así
así de mucho dolor de
cabeza y así
podían hablar, no

Topic: food.
Goal: Ask for food.

- Description:

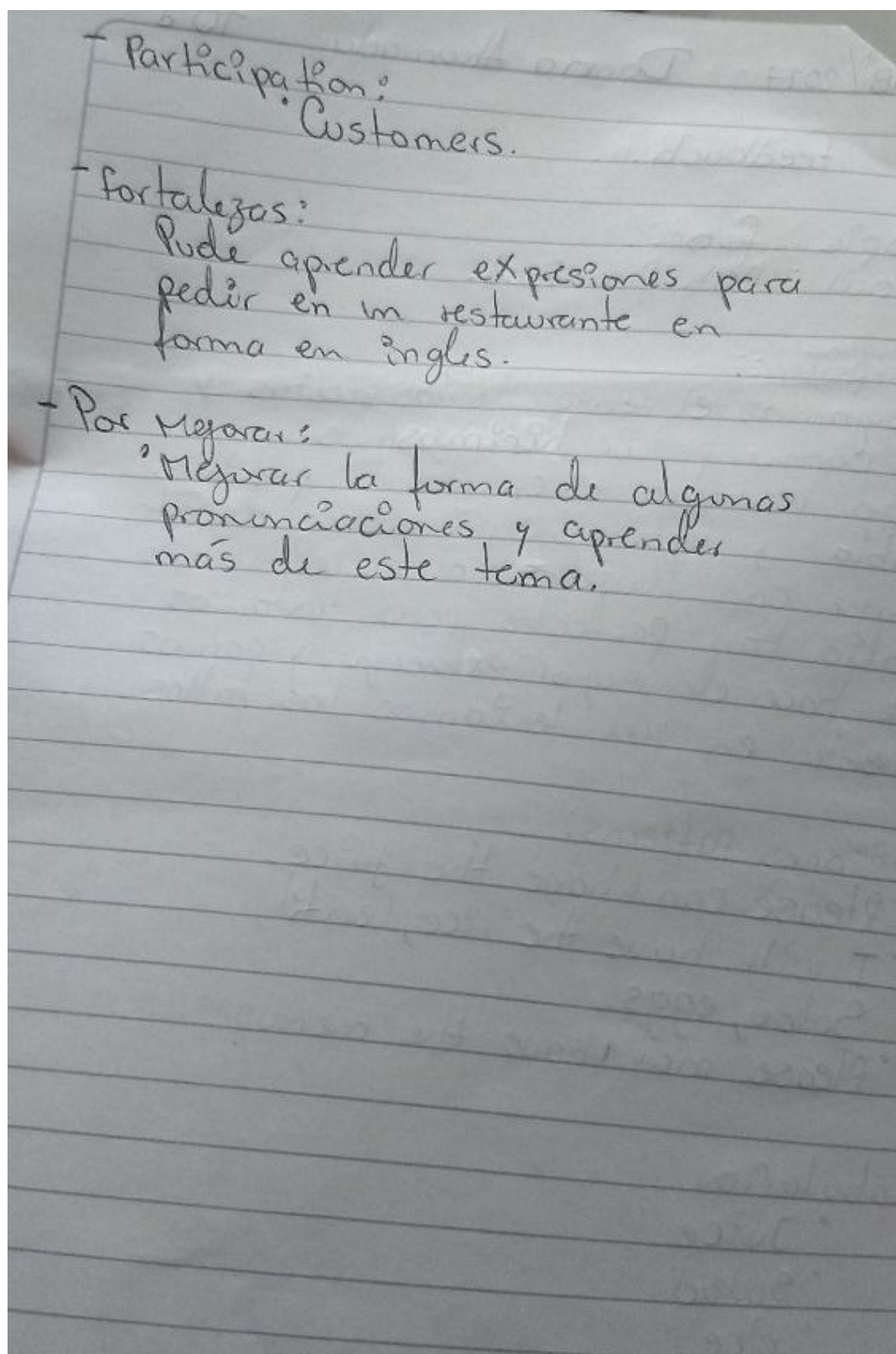
Trabajamos el tema de las recetas y de como pedir, realizamos un tipo restaurante en donde pudimos hablar y tratar un poco más de este tema con fluidez, aunque, no nos salió tan perfecto pero tratamos de hacer el mayor esfuerzo y darnos cuenta en que tenemos las fallas.

Presiones Patterns:

- Please can I have the juice.
- I will have the rice, lentil, Salad, eggs.
- Please may I have the menu?

Vocabulario:

- Juice.
- Salad.
- rice.
- Eggs.
- Menu.



5.2.3. Diario de Campo encuentro intercultural con estudiantes de South Johnston School a través de hangouts.

Formato diario de campo chat de Intercambio intercultural con estudiantes de Saint Johnston School por hangouts

Nombre del observador: Yenifer LLAMAS (docente EFL) Shirley REBOLLEDO (docente ELE)			
Fecha: 20 de noviembre de 2016			
Lugar: Biblioteca			
Tema: Intercambio intercultural			
<p>Descripción de uso del instrumento: Al finalizar la actividad cada una de las docentes participantes registraron en forma escrita los comentarios y posteriormente se clasificó la información obtenida en la tabla que aparece a continuación.</p> <p>Se debe mencionar que la casilla de reflexiones y comentarios se actualiza en la medida en que surjan nuevos elementos que aporten en este sentido.</p> <p>Objetivo de aplicación del instrumento: Observar conductas y reacciones de los estudiantes frente al desarrollo de la actividad.</p>			
Categoría	Observaciones	Reflexiones y comentarios acerca de los hechos.	Fundamentación teórica
Participantes	Estudiantes del José Antonio Galán de Barranquilla Colombia y los estudiantes de South Johnston School en USA. Dos docentes una de ESL y una de ELE respectivamente.		
Descripción de la actividad	<p>La actividad consistía en un encuentro entre los estudiantes del José Antonio Galán de Barranquilla, Colombia y los estudiantes de South Johnston School en USA.</p> <p>El objetivo de propiciar un encuentro de este tipo era crear un contexto en el que adolescentes de un</p>	<p>Se presentó la oportunidad de realizar el encuentro aprovechando el contacto de las dos docentes en sus respectivos países.</p> <p>Seguidamente se tramitaron los permisos en las respectivas instituciones para realizar el encuentro virtual.</p>	<p>Motivación intrínseca y extrínseca para usar la lengua extranjera: Deci y Ryan (2000:233) explican que las actividades intrínsecamente motivadas son “las que los sujetos consideran interesantes y que desean realizar en ausencia de consecuencias” o “las que son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno”. Deci, E. y Ryan, R.M</p>

mismo rango de edad tuvieran una auténtica oportunidad de interactuar y recurrir a la lengua extranjera para comunicarse (inglés y español).

Los colombianos debían usar inglés en su turno de preguntar y recibir respuesta a sus interrogantes. Recíprocamente, los estudiantes norteamericanos podrían formular sus preguntas en español y recibir respuesta.

Los primeros aprenden inglés como lengua extranjera y los segundos españoles como lengua extranjera. Según las docentes de cada uno de los grupos en mención los jóvenes carecen de oportunidades auténticas para usar la lengua que están aprendiendo.

Los jóvenes de cada una de las escuelas participantes prepararon previamente un cuestionario guía con preguntas sencillas para intercambiar información. Los interrogantes estaban relacionados con

(2000): “The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour.

Deci, Kasser y Ryan (1997:61) definen la motivación extrínseca como “cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o auto administrada”. Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R.M (1997): “Self- determined teaching: opportunities and obstacles.

Creación de contextos auténticos o parecidos a los auténticos para usar la lengua extranjera. La autenticidad en las tareas según Nunan, se refiere a las tareas que reflejan de manera en su mayor parte fiel, la comunicación en el mundo real fuera del salón de clase. Nunan, D.: “Task based language teaching” (2004).

Principio de confianza en sí mismo, hace parte de los doce principios propuestos por Brown para la enseñanza de idiomas en el aula de clase. Brown, H.D. 2002: “English Language Teaching in the "Post-method" Era: Towards better diagnosis”

	<p>información personal y gustos.</p> <p>Los jóvenes de USA formularon además preguntas relacionadas con mascotas</p>		
Uso de recursos tecnológicos	<p>La herramienta usada para comunicarse fue Hangouts... Computadores y audífonos.</p>	<p>No fue posible tener la sala de informática disponible ya que se le da uso exclusivo para la clase de informática, por lo que se recurrió a usar portátiles de la biblioteca y compartirlos en grupos de tres estudiantes. Los estudiantes aportaron sus propios audífonos ya que la institución no cuenta con ellos. Inicialmente se pretendía usar Skype, pero las restricciones de en South Johnston no lo permitieron.</p>	
Actitudes de estudiantes	<p>Los jóvenes de ambos países se mostraron sonrientes durante el intercambio, un poco tímidos algunos al inicio, pero rápidamente tomaron confianza. Algunos de los que no suelen o nunca intervienen en clase se atrevieron a expresarse, aunque con errores. Algunas veces los muchachos lograban comunicar sus mensajes y respuestas y otras no lograban</p>		<p>Principio de confianza en sí mismo, hace parte de los doce principios propuestos por Brown para la enseñanza de idiomas en el aula de clase. Brown, H.D. 2002: "English Language Teaching in the "Post-method" Era: Towards better diagnosis"</p> <p>Silent period: etapa de aprendizaje de un lenguaje en la que el aprendiz permanecen en silencio y se concentran en la comprensión. Tomioka, T.: "The Silent period hypothesis" (1989).</p>

Anécdotas	<p>Un estudiante de la IED José Antonio Galán uso la palabra “negro” y un estudiante afroamericano lo escucho y pensó que se refería a su color de piel</p>	<p>A raíz del malentendido, La profesora de SSL tuvo que explicar a sus estudiantes a que en Colombia mencionar el color negro no tiene una connotación peyorativa y que el otro joven colombiano que emitió la frase sólo hacía alusión a una prenda de vestir. Por su parte la docente en Colombia explicó a sus estudiantes que este tipo de malentendidos con propios de los choques culturales y que por ello no sólo es importante aprender la lengua sino también conocer la cultura extranjera para evitar el uso de ciertos términos que puedan ser interpretados como insultos u ofensas. A raíz de esto se creó un Google Site donde se publicaron videos e información acerca de la interculturalidad y se formularon unos interrogantes de reflexión para ser abordados en cada una de las escuelas participantes.</p>	<p>Principio de la conexión entre idioma y cultura, hace parte de los doce principios propuestos por Brown para la enseñanza de idiomas en el aula de clase. Brown, H.D. 2002: “English Language Teaching in the "Post-method" Era: Towards better diagnosis”</p>
-----------	---	---	---

5.2.3.1.Evidencia fotográfica del encuentro por Hangouts entre estudiantes de la IED José Antonio Galán y estudiantes South Johnston School en Estados Unidos.





5.3.Entrevistas.**5.3.1. Entrevista a estudiantes (después).**

Preguntas a estudiantes:

What's your name?

How old are you?

What's your favorite type of food?

What's your favorite color?

What's your favorite type of music?

What's your favorite artist?

Which was the last English topic that you learnt? Did you like it? What do you remember about it?

Which has been your favorite English topic? Why? What did you do to learn it?

Have you combined the use of technology in your English learning process?

Estudiante 1 (Nelsy)	
Pregunta	Respuesta
How old are you?	19 years old.
What's your favorite type of food?	My favorite food is pizza.
What's your favorite color?	My favorite color is purple, dark purple.
What's your favorite type of music?	My favorite music is pop.
What's your favorite artist?	Justine Bieber.
Which was the last English topic that you learnt? Did you like it? What do you remember about it?	The sickness. The future will.

Which has been your favorite English topic? Why? What did you do to learn it? Asiente*

Estudiante 2 (Camila)	
Pregunta	Respuesta
How old are you?	16 years old.
What's your favorite type of food?	My favorite food is pizza.
Which type of pizza?	The last weekend.
What's your favorite color?	My favorite color is fuchsia.
What's your favorite type of music?	My favorite music is pop.
What's your favorite artist?	Selena Gómez.

Which was the last English topic that you learnt? Did you like it? What do you remember about it? Reading texts, ask questions about sickness.

Which has been your favorite English topic? Why? What did you do to learn it? My favorite is superlatives.

Estudiante 3 (Deyner)	
Pregunta	Respuesta
How old are you?	16 years old.
What's your favorite type of food?	Is pizza.
What's your favorite color?	My favorite color is blue.
What's your favorite type of music?	All of it. Rap.
Which was the last English topic that you learnt? Did you like it? What do you remember about it?	We were talking about HIV.
Which has been your favorite English topic? Why? What did you do to learn it?	Medic and sickness.

Estudiante 4 (Adriana)	
Pregunta	Respuesta
Were you able to connect during the activity?	We talked to them and we don't can't speak.
Would you like to do the activity again?	Yes.

Estudiante 5 (Laura)	
Pregunta	Respuesta
How old are you?	16 years old
What's your favorite food?	Fast food.
What's your favorite color?	Blue and white.
What's your favorite type of music?	No remember. Reggaeton.
Which was the last English topic that you learnt? Did you like it? What do you remember about it?	AIV.
Which has been your favorite English topic? Why? What did you do to learn it?	You don't remember.

5.3.2. Entrevista a docente (antes).

Docente entrevistado 1

Fecha: Marzo, 2016

1. ¿Qué grados atiende?

6°B y 6°C

2. ¿Considera que sus estudiantes cuentan con los saberes previos básicos para el grado que cursan?

El 10% cuenta con los saberes previos.

3. ¿Cree que los resultados de aprendizaje de sus estudiantes son satisfactorios para el grado?

Lamentablemente NO

4. ¿Cómo ha sido el rendimiento del grupo en pruebas escritas?

Pésimo.

5. ¿Cómo ha sido el desempeño de los jóvenes en actividades orales?

Aceptable algunas veces porque repiten inmediatamente después del profesor. Al día siguiente leen las mismas palabras como aparecen escritas

6. ¿Cómo evalúa del 1 al 10 el desempeño de la mayoría de sus estudiantes en:

Gramática y sintaxis: 30%

Vocabulario: 20%

Speaking: 10%

Listening: 10%

Reading: 10%

Writing: 20%

7. ¿En cuáles de las habilidades considera prioritario trabajar? ¿Por qué?

En gramática y sintaxis porque son los aspectos prioritariamente evaluados por el Icfes.

8. ¿Piensa que los estudiantes de los grados en los cuales enseña están motivados por la asignatura?

No. Detestan copiar y escribir.

9. 15. ¿La mayor parte del tiempo usa la lengua materna o lengua extranjera para dar las explicaciones de los temas o contenidos vistos en clase?

La lengua materna en un 80%, lengua extranjera 20% y ni así la mayoría entiende porque muestran poco interés.

10. ¿Cree que las actividades desarrolladas en clase brindan a los estudiantes la oportunidad de expresarse en inglés?

Si. En cada clase repiten el vocabulario después que lo hace el profesor.

11. ¿Se puede observar durante la clase que los estudiantes utilizan el inglés para comunicarse?

Nunca y cuando lo intentan es por simple saboteo o bajo la presión de una nota.

12. ¿Considera que el tiempo y la frecuencia de clase es suficiente para el desarrollo de los contenidos?

No. Solamente 2 horas semanales que se traducen en 90 minutos.

13. ¿Sus estudiantes recuerdan los temas vistos a mediano y largo plazo?

Recuerdan los títulos a mediano y largo plazo, pero no los contenidos.

14. ¿Cómo reaccionan los estudiantes frente a las actividades que desarrollan en clase?

Negativamente cuando se trata de desarrollar talleres escritos.

15. ¿Qué tipo de actividades han desarrollado durante las dos o tres últimas clases?

Suministro de vocabulario, pronunciación y talleres escritos.

16. ¿Considera que hay factores que dificultan la asimilación de contenidos en los estudiantes?

Si.

17. ¿Cuáles?

La falta de interés en la mayoría.

18. ¿Qué recursos didácticos ha utilizado para desarrollar sus clases?

El libro o texto guía.

19. ¿Hay disponibilidad de recursos didácticos en la institución?

Muy pocos y están limitados.

20. ¿Se siente cómodo con la metodología que implementa hasta el momento?

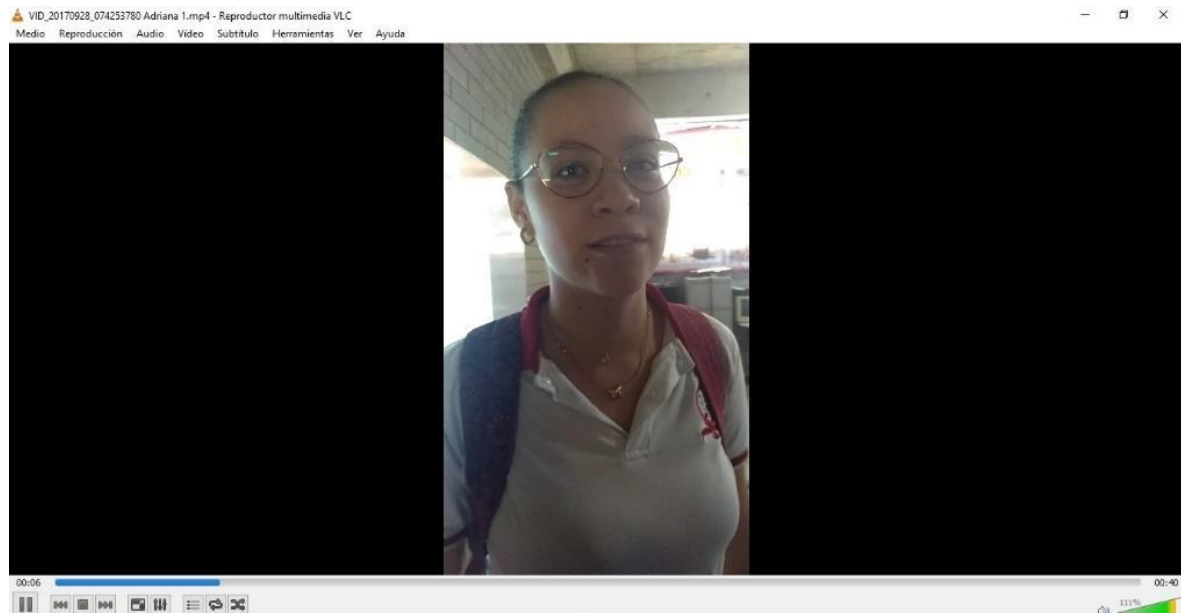
Si.

21. ¿Le parece viable implementar un método comunicativo en el grado que enseña?

Mientras no tenga herramientas diferentes al texto. NO.

5.3.3. Evidencia fotográfica de entrevistas.





5.3.4. Rúbrica de evaluación de desempeño oral.

Rúbrica de evaluación de desempeño oral

Nombre del observador: Yuly Alvear y Yenifer Llamas				
Lugar: IED José Antonio Galán				
Tema: Entrevista acerca de gustos, preferencias, información personal y del entorno.				
Descripción de uso: Se entrevistó a cada estudiante realizando un cuestionario semiestructurado. Con las muestras de habla registradas en video se procede al análisis a través de la rúbrica.				
Objetivo de la herramienta: Categorización del nivel de producción oral de los estudiantes.				
Fuente: Adaptada de https://rcampus.com/rubricshowc.cfm?code=L47B46&sp=true&				
Instrumento validado por: Karen Villalba, Magister en enseñanza de inglés como lengua extranjera				
	Necesita mejora 1 punto	Satisfactorio 2 puntos	Bueno 3 puntos	Excelente 4 puntos
Gramática	Al estudiante se le dificultó entender y le costó comunicar sus ideas y respuestas debido a errores gramaticales.	El estudiante fue capaz de expresar sus ideas y respuestas de manera adecuada, pero con frecuencia mostró inconsistencias con la estructura de oraciones y tiempos.	El estudiante fue capaz de expresar sus ideas y respuestas bastante bien, pero cometió algunos errores con los tiempos, aunque es capaz de corregirse a sí mismo.	El estudiante fue capaz de expresar sus ideas y respuestas con facilidad en oraciones bien estructuradas y en los tiempos correctos.
Pronunciación	Al estudiante se le dificulta entender, callado durante las actividades habladas, pronunciación confusa.	El estudiante no fue claro en su pronunciación por momentos, fue difícil de entender.	La pronunciación fue clara.	La pronunciación fue muy clara y fácil de entender.
Vocabulario	El estudiante utiliza un vocabulario inadecuado para expresar sus ideas adecuadamente, lo cual dificultaba sus respuestas.	El estudiante maneja buen vocabulario, sin embargo, es repetitivo y es posible que no pudiera desarrollar sus ideas.	El estudiante utilizó palabras aprendidas durante la clase, de una manera correcta para la situación presentada.	Uso preciso, rico e impresionante uso de vocabulario aprendido en clase y más allá de éstas.
Comprensión	El estudiante no fue capaz de	El estudiante fue capaz de	El estudiante fue capaz de	El estudiante fue capaz de

	comprender y responder las preguntas y temas que fueron discutidos.	comprender y responder a algunas de las preguntas y temas que fueron discutidos.	comprender y responder a la mayoría de preguntas y temas que fueron discutidos.	comprender y responder a todas las preguntas y temas que estaban siendo discutidos con facilidad.
Conocimiento previo	El estudiante carece de conocimientos previo lo cual le impidió responder las preguntas.	El estudiante mostró conocimientos previos aceptables con respecto al material visto en clase, respuestas incompletas.	El estudiante mostró conocimientos previos significativos de los temas vistos en clase.	El estudiante tiene conocimientos previos sólidos acerca de lo visto en clase y pudo añadir más información a sus respuestas.
Fluidez	El discurso es lento, presenta dificultades, se muestra nervioso a excepción de respuestas cortas y/o memorizadas.	El discurso es lento y con frecuencia inseguro e irregular. Las oraciones pueden que estén incompletas pero el estudiante es capaz de continuar.	El discurso es fluido en general con algunas dudas e irregularidades causadas en su mayoría por el replanteamiento de las ideas.	El discurso se realiza sin ningún esfuerzo y a una velocidad parecida a la de un hablante nativo.

Rúbricas de evaluación de desempeño oral aplicada a la entrevista realizada por estudiantes.

Rúbrica de evaluación de habilidad oral

Nombre del observador: Yuly Alvear y Yenifer Llamas

Fecha: 14 de Noviembre de 2017

Lugar: IED José Antonio Galán

Tema: Entrevista acerca de gustos, preferencias, información personal y del entorno.

Descripción de uso: Se entrevistó a cada estudiante realizando un cuestionario semiestructurado. Con las muestras de habla registradas en video se procede al análisis a través de la rúbrica.

Objetivo de la herramienta: Categorización del nivel de producción oral de los estudiantes.

Fuente: Adaptada de <https://rcampus.com/rubricshowc.cfm?code=L47B46&sp=true&>

Instrumento validado por: Karen Villalba, Viviana Parra.

Estudiante 6 (Roberto)

	Necesita mejora 1 punto	Satisfactorio 2 puntos	Bueno 3 puntos	Excelente 4 puntos
Gramática				El estudiante fue capaz de expresar sus ideas y respuestas con facilidad en oraciones bien estructuradas y en los tiempos correctos.
Pronunciación				La pronunciación fue muy clara y fácil de entender.
Vocabulario		El estudiante utilizó palabras aprendidas durante la clase, de una manera correcta para la situación presentada.		
Comprensión				El estudiante fue capaz de comprender y responder a todas las preguntas y temas que estaban siendo discutidos con facilidad.
Conocimiento previo				El estudiante tiene conocimientos previos sólidos acerca de lo visto en clase y pudo añadir más información a sus respuestas.
Fluidez		El discurso es fluido en general con algunas dudas e irregularidades causadas en su mayoría por el replanteamiento de las ideas.		El discurso se realiza sin ningún esfuerzo y a una velocidad parecida a la de un hablante nativo.

Rúbrica de evaluación de habilidad oral

Nombre del observador: Yuly Alvear y Yenifer Llamas

Fecha: 14 de Noviembre de 2017

Lugar: IED José Antonio Galán

Tema: Entrevista acerca de gustos, preferencias, información personal y del entorno.

Descripción de uso: Se entrevistó a cada estudiante realizando un cuestionario semiestructurado. Con las muestras de habla registradas en video se procede al análisis a través de la rúbrica.

Objetivo de la herramienta: Categorización del nivel de producción oral de los estudiantes.

Fuente: Adaptada de <https://rcampus.com/rubricshowc.cfm?code=L47B46&sp=true&>

Instrumento validado por: Karen Villalba, Viviana Parra.

Estudiante 5 Laura

	Necesita mejora 1 punto	Satisfactorio 2 puntos	Bueno 3 puntos	Excelente 4 puntos
Gramática			El estudiante fue capaz de expresar sus ideas y respuestas bastante bien, pero cometió algunos errores con los tiempos, aunque es capaz de corregirse a sí mismo.	
Pronunciación			La pronunciación fue clara.	
Vocabulario		El estudiante maneja buen vocabulario, sin embargo, es repetitivo y es posible que no pudiera desarrollar sus ideas.		
Comprensión		El estudiante captó algunas de las preguntas y temas que estaban siendo discutidos.		
Conocimiento previo		El estudiante mostró conocimientos previos aceptables con respecto al material visto en clase, respuestas incompletas.		
Fluidez			El discurso es fluido en general con algunas dudas e irregularidades causadas en su mayoría por el replanteamiento de las ideas.	

Rúbrica de evaluación de habilidad oral

Nombre del observador: Yuly Alvear y Yenifer Llamas

Fecha: 14 de Noviembre de 2017

Lugar: IED José Antonio Galán

Tema: Entrevista acerca de gustos, preferencias, información personal y del entorno.

Descripción de uso: Se entrevistó a cada estudiante realizando un cuestionario semiestructurado. Con las muestras de habla registradas en video se procede al análisis a través de la rúbrica.

Objetivo de la herramienta: Categorización del nivel de producción oral de los estudiantes.

Fuente: Adaptada de <https://rcampus.com/rubricshowc.cfm?code=L47B46&sp=true&>

Instrumento validado por: Karen Villalba, Viviana Parra.

Estudiante 3 Deyner

	Necesita mejora 1 punto	Satisfactorio 2 puntos	Bueno 3 puntos	Excelente 4 puntos
Gramática	El estudiante fue capaz de expresar sus ideas y respuestas de manera adecuada, pero con frecuencia mostró inconsistencias con la estructura de oraciones y tiempos.			
Pronunciación	El estudiante no fue claro en su pronunciación por momentos, en general fue claro.			
Vocabulario	El estudiante maneja buen vocabulario, sin embargo, es repetitivo y es posible que no pudiera desarrollar sus ideas.			
Comprensión	El estudiante captó algunas de las preguntas y temas que estaban siendo discutidos.			
Conocimiento previo	El estudiante mostró conocimientos previos aceptables con respecto al material visto en clase, respuestas incompletas.			
Fluidez	El discurso es lento y con frecuencia inseguro e irregular. Las oraciones puede que estén incompletas pero el estudiante es capaz de continuar.			

Rúbrica de evaluación de habilidad oral

Nombre del observador: Yuly Alvear y Yenifer Llamas

Fecha: 14 de Noviembre de 2017

Lugar: IED José Antonio Galán

Tema: Entrevista acerca de gustos, preferencias, información personal y del entorno.

Descripción de uso: Se entrevistó a cada estudiante realizando un cuestionario semiestructurado. Con las muestras de habla registradas en video se procede al análisis a través de la rúbrica.

Objetivo de la herramienta: Categorización del nivel de producción oral de los estudiantes.

Fuente: Adaptada de <https://rcampus.com/rubricshowc.cfm?code=L47B46&sp=true&>

Instrumento validado por: Karen Villalba, Viviana Parra.

Estudiante 2 Camila

	Necesita mejora 1 punto	Satisfactorio 2 puntos	Bueno 3 puntos	Excelente 4 puntos
Gramática				El estudiante fue capaz de expresar sus ideas y respuestas con facilidad en oraciones bien estructuradas y en los tiempos correctos.

Pronunciación		La pronunciación fue clara.
Vocabulario	El estudiante maneja buen vocabulario, sin embargo, es repetitivo y es posible que no pudiera desarrollar sus ideas.	
Comprensión		El estudiante fue capaz de comprender y responder a todas las preguntas y temas que estaban siendo discutidos con facilidad.
Conocimiento previo		El estudiante mostró conocimientos previos significativos de los temas vistos en clase.
Fluidez	El discurso es lento y con frecuencia inseguro e irregular. Las oraciones puede que estén incompletas pero el estudiante es capaz de continuar.	

Rúbrica de evaluación de habilidad oral

Nombre del observador: Yuly Alvear y Yenifer Llamas

Fecha: 14 de Noviembre de 2017

Lugar: IED José Antonio Galán

Tema: Entrevista acerca de gustos, preferencias, información personal y del entorno.

Descripción de uso: Se entrevistó a cada estudiante realizando un cuestionario semiestructurado. Con las muestras de habla registradas en video se procede al análisis a través de la rúbrica.

Objetivo de la herramienta: Categorización del nivel de producción oral de los estudiantes.

Fuente: Adaptada de <https://rcampus.com/rubricshowc.cfm?code=L47B46&sp=true&>

Instrumento validado por: Karen Villalba, Viviana Parra.

Estudiante 1 Nelsy

**Necesita
mejora
1 punto**

**Satisfactorio
2 puntos**

**Bueno
3 puntos**

**Excelente
4 puntos**

Pronunciación	El estudiante fue capaz de expresar sus ideas y respuestas de manera adecuada, pero con frecuencia mostró inconsistencias con la estructura de oraciones y tiempos.	La pronunciación fue clara.
Vocabulario	El estudiante maneja buen vocabulario, sin embargo, es repetitivo y es posible que no pudiera desarrollar sus ideas.	
Comprensión	El estudiante captó algunas de las preguntas y temas que estaban siendo discutidos.	
Conocimiento previo	El estudiante mostró conocimientos previos aceptables con respecto al material visto en clase, respuestas incompletas.	
Fluidez	El discurso es lento y con frecuencia inseguro e irregular. Las oraciones puede que estén incompletas pero el estudiante es capaz de continuar.	

5.3.5. Constancia de juicio de experto para rúbrica

CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del experto: Viviana Parra Cera


Especialidad: Magister en Educación Especialista en la Enseñanza del Inglés..

Por medio de la presente hago constar que realice la revisión de los instrumentos que implementarán los maestrantes en educación Yuly Alvear y Yenifer Llamas, quienes están realizando el trabajo de grado titulado “Tareas Comunicativas Mediadas Por Las Tic En Los Estudiantes De 10° De La Ied José Antonio Galán”.

Considero que dichos instrumentos son válidos para su aplicación.

Se expiden la presente constancia a petición de la Universidad de la Costa a los 28 días del mes de octubre de 2017.

Atentamente,



Viviana Parra Cera

C.C. No. 32689424



CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del experto: Karen Villalba Ramos

Especialidad: Magister en la enseñanza del Inglés

Por medio de la presente hago constar que realice la revisión de los instrumentos que implementarán los maestrantes en Educación Yuly Alvear y Yenifer Llamas, quienes están realizando el trabajo de grado titulado " **TAREAS COMUNICATIVAS MEDIADAS POR LAS TIC EN LOS ESTUDIANTES DE 10º DE LA IED JOSÉ ANTONIO GALÁN**".

Considero que dichos instrumentos son válidos para su aplicación.

Se expiden la presente constancia a petición de la Universidad de la Costa a los 30 días del mes de Noviembre de 2017.

Atentamente,

A handwritten signature in black ink that reads "Karen Villalba Ramos".

NOMBRE DEL JUEZ

Karen Villalba Ramos

C.C. No. 1129573356

5.4. Encuestas

Resultados Encuesta antes de la aplicación de la metodología TBLT. (34 respuestas)

Pregunta	Respuestas						
1. ¿Las actividades desarrolladas en clase te resultan divertidas?	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi nunca	Nunca		
	0	1	18	13	2		
2. ¿Cómo te parecen los contenidos (temas) vistos en la clase de inglés?	Geniales	Aburridos	Útiles en mi vida cotidiana	No sé para qué me sirven en mi vida diaria			
	2	16	0	16			
3. ¿Qué tanto recuerdas del tema visto en la clase anterior?	Siempre recuerdo todo lo visto	Recuerdo la mayoría de los contenidos abordados	Recuerdo la actividad realizada pero no el tema	Recuerdo pocos de los contenidos vistos	Con frecuencia olvido lo visto en clase		
	0	2	11	12	9		
4. ¿Cómo es la experiencia de escribir composiciones en inglés?	Pienso que es difícil y preferiría no hacerlo	No es fácil pero agradable	No me siento motivado a escribir en inglés	No sé cómo hacerlo	Muy divertida y aprendo mas	Es difícil escribir composiciones incluso en español	Me gusta
	7	2	6	11	0	8	
5. ¿Cómo te resulta la experiencia de hablar en inglés?	Retadora	Fácil	Aburrida	No entiendo para qué me sirve.	Difícil	No me gusta hacerlo	No sé decir muchas cosas en inglés

	10	0	4	1	14	3	2
6. ¿Cuánto crees haber aprendido en la asignatura de inglés?	Ni mucho ni poco	Mas de lo que esperaba	Mucho	Poco	Nada		
	14	2	0	14	4		
7. ¿En cuál idioma prefieres que te expliquen la clase?	Todo en inglés	Todo en español	La mayor parte del tiempo en español	La mayor parte de la clase en inglés			
	0	10	22	2			
8. ¿El o la docente habla en inglés durante la clase?	Todo el tiempo	La mayoría de las veces	Algunas veces.	Rara vez	Nunca		
	0	1	23	8	2		
9. ¿Te gusta decir frases en inglés durante la clase?	Si me gusta	No me gusta	Me gusta, pero no me atrevo	No sé cómo expresarme en inglés.	Me da vergüenza.	No me interesa hablar en inglés.	Cometo errores al hablar, pero me comunico
	2	8	9	6	4	4	1
10. ¿Saludas o pides permiso en inglés?	Lo hago solo dentro del salón de clases	No sé cómo hacerlo, pero me gustaría aprender	No me interesa aprender a saludar o pedir permiso en inglés	Lo hago dentro y fuera del salón de clases			
	15	7	12				
	Sí	No					

11. ¿Hablas en inglés con otras personas aparte de a tu profesor y compañeros?

3 30

12. ¿Te gustaría poder expresar en inglés las expresiones que más usas en español?

Sí estoy interesado /a 20
No estoy interesado /a 14

13. ¿Utilizan celulares o computadores para hacer actividades en clase?

Sí 0
No 33
Algunas Veces 1

14. ¿Te gustaría usar computadores o dispositivos móviles para desarrollar actividades para aprender?

Sí 33
No 1

15. ¿Cómo crees que actuarías frente al uso de computadores, tabletas o celulares para desarrollar actividades de inglés?

Creo que yo no sabría como comportar me 0
No lo encontraría a divertido 0
Me parecería bueno poder usarlos. 8
Creo que aprendería más y de mejor forma. 26

Resultados Encuesta después de la aplicación de la metodología TBLT. (28 respuestas)

Pregunta	Respuestas						
1. ¿Las actividades desarrolladas en clase te resultan divertidas?	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi nunca	Nunca		
	9	8	5	6	0		
2. ¿Cómo te parecen los contenidos (temas) vistos en la clase de inglés?	Geniales	Aburridos	Útiles en mi vida cotidiana	No sé para qué me sirven en mi vida diaria			
	12	1	11	4			
3. ¿Qué tanto recuerdas del tema visto en la clase anterior?	Siempre recuerdo todo lo visto	Recuerdo la mayoría de los contenidos abordados	Recuerdo la actividad realizada pero no el tema	Recuerdo pocos de los contenidos vistos	Con frecuencia olvido lo visto en clase		
	2	9	5	8	3		
4. ¿Cómo es la experiencia de escribir composiciones en inglés?	Pienso que es difícil y preferiría no hacerlo	No es fácil pero agradable	No me siento motivado a escribir en inglés	No sé cómo hacerlo	Muy divertida y aprendo mas	Es difícil escribir composiciones incluso en español	Me gusta
	2	12	2	4	2	2	2
5. ¿Cómo te resulta la experiencia de hablar en inglés?	Retadora	Fácil	Aburrida	No entiendo para qué me sirve.	Difícil	No me gusta hacerlo	No sé decir muchas cosas en inglés
	9	7	0	1	1	0	9

6. ¿Cuánto crees haber aprendido en la asignatura de inglés?	Ni mucho ni poco	Mas de lo que esperaba	Mucho	Poco	Nada		
	4	9	6	8	0		
7. ¿En cuál idioma prefieres que te expliquen la clase?	Todo en inglés	Todo en español	La mayor parte del tiempo en español	La mayor parte de la clase en inglés			
	3	8	7	7			
8. ¿El o la docente habla en inglés durante la clase?	Todo el tiempo	La mayoría de las veces	Algunas veces.	Rara vez	Nunca		
	7	10	3	4	3		
9. ¿Te gusta decir frases en inglés durante la clase?	Si me gusta	No me gusta	Me gusta, pero no me atrevo	No sé cómo expresarme en inglés.	Me da vergüenza.	No me interesa hablar en inglés.	Cometo errores al hablar, pero me comunico
	12	0	8	3	0	0	2
10. ¿Saludas o pides permiso en inglés?	Lo hago solo dentro del salón de clases	No sé cómo hacerlo, pero me gustaría aprender	No me interesa aprender a saludar o pedir permiso en inglés	Lo hago dentro y fuera del salón de clases			
	13	7	2	3			
11. ¿Hablas en inglés con otras personas aparte de a tu profesor y compañeros?	Sí	No					
	5	20					

12. ¿Te gustaría poder expresar en inglés las expresiones que más usas en español?	Sí estoy interesado/a 24	No estoy interesado/a 1		
13. ¿Utilizan celulares o computadores para hacer actividades en clase?	Sí 1	No 16	Algunas Veces 8	
14. ¿Te gustaría usar computadores o dispositivos móviles para desarrollar actividades para aprender?	Sí 23	No 2		
15. ¿Cómo crees que actuarías frente al uso de computadores, tabletas o celulares para desarrollar actividades de inglés?	Creo que yo no sabría cómo comportar me 1	No lo encontraría divertido 2	Me parecería bueno poder usarlos. 13	Creo que aprendería más y de mejor forma. 9

Referencias

- Ander-Egg, E. (1987). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Lumen.
- Anderson, L. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, R. C. (1965). *Readings in the Psychology of Cognition*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Asher, J. J. (1981). The total Physical Response: Theory and practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 324-331.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Barragán, V., Castiblanco, S., Castro, V., Estupiñán, S., & Rodríguez, J. (2015). Sé más radio: aumento de la fluidez en estudiantes a través de la implementación de una estación de radio online. *Opening Writing Doors Journal*.
- Beatty, K. (2009). *Teaching and Researching Computer Assisted Language Learning*. Londres: Pearson Education, Longman.
- Benítez, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Bialystok, E. (1985). Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second language acquisition. *Applied Linguistics*, 101-107.
- Botero, C. (2011). *El diario pedagógico como dispositivo de objetivación y control: configuraciones de maestros*. Medellín.

- Brandsford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn*. Washington: national Academy Press.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains: Longman.
- Brown, G. Y. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the "Post-method" Era: Towards better diagnosis, treatment and assessment. En J. Richards, & W. Renandya, *Methodology in Language Teaching* (págs. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (2016). Sources, developments and directions of task-based language teaching. *The Language Learning Journal*, 381-400.
- Bygate, M. (2016). Sources, developments and directions of task-based language teaching. *The Language Learning Journal*, 381-400.
- Candlin, C. N. (2009). Towards task-based language learning. En K. B. Van den Branden, *Task-based language teaching: A reader* (págs. 21-40). Amsterdam: John Benajimins.
- Charpentier, W. (2014). The use of ICTs in the BA in English Teaching. *Actualidades Investigativas en Educación*.
- Chaves, O., & Hernández, F. (2013). Prácticas metodológicas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la ciudad de Cali. *Issues in Teachers' Professional Development*.
- Cheng, S. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. *English Language Teaching Vol. 4, No. 2*.

- Coady, J. &. (1997). *Second Language Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London, New York: Routledge Palmer.
- Corrales, K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*.
- Creswell, J & Plano, V. (2007) *Designing and conducting Mixed Methods Research*. California, Sage Publications Inc.
- Curran, C. (1972). *Counseling-learning: a whole-person model for education*. New York: Grune and Stratton.
- De Houwer, B. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional.,. *Psychonomic Bulletin & Review*, 631-642.
- Deshmukh, S. (2015). Analysis of WhatsApp Users and Its Usage worldwide. *International Journal of Scientific and Research Publications*.
- Dingwall, R. (1997). Accounts, Interviews and Observations. En D. R. Miller G, *Context & Method in Qualitative Research* (págs. 51-65). Londres: Sage.
- Dudeney, G., & Hockley, N. (2007). *How to teach English with Technology*. Pearson - Longman.
- Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2013). *Digital Literacies*. Pearson Education.
- Education First: EF English Proficiency Index. Zurich, Suiza. Recuperado de <http://www.ef.com/epi>

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Clarendon Press.
- Fandiño, Y., Bermúdez, J., & Lugo, V. (2013). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-382.
- Frost, R. (2004). *Teach English*. Obtenido de <https://www.teachingenglish.org.uk>
- Gerson, B. (1979). Observación participación y diario de campo en el trabajo docente. *Perfiles Educativos*.
- Ghaemi, F., & Salehi, N. (2014). Interaction Hypothesis: A Comprehensive Theory of SLA? *International Journal for Teachers of English*, 23-33.
- Gómez, E., & Pérez, S. (2015). Chilean 12th graders' attitudes towards English as a foreign language. *Colomb. Appl. Linguist.*, 313-324.
- Gon, S., & Rawekar, A. (2017). Effectivity of E-Learning through Whatsapp as a Teaching Learning Tool. *MVP Journal of Medical Sciences*, 19-25.
- Gouin, F. (1880). *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Fischbacher.
- Griffiths, C., & Parr, J. (2001). Language-learning strategies: theory and perception. *ELT Journal*, 247-254.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la investigación socioeducativa*. San José: CECC-AECI.
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. Abingdon: Routledge.

- Hamisah, M. &. (2013). Teacher trainees' use of computer-mediated tasks in teaching English as a second language: A preliminary study. *English Language Teaching*, 166-178.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher*. London: Routledge.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics. Selected Readings*, 269-293.
- Jabeen, S. (2014). Implementation of Communicative Approach. *English Language Teaching*, 68-74.
- Jelavic, M. &. (2010). Knowledge management views in eastern and the western cultures: An integrative analysis. *Journal of Knowledge Globalization*, 51-69.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitude to the communicative approach. *ELT Journal*, 187-198.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development..*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases. *Annals of the New York Academy of Sciences*.
- Kváčová, Š. (2011). The Use of ICT in Teaching English. República Checa: Univerzita Pardubice.
- Lachman, S. J. (1997). Learning is a Process: Toward an Improved Definition of Learning. *The Journal of Psychology*, 477-480.
- Lightbown, P. &. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, W. (1982). *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W. (2013). Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching. *English Teaching*, 3-25.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*. New York, London, Paris: Gordon and Breach.

Manchón Ruiz, R. (1987). Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. *Cuadernos de Filología inglés*, 37-48.

Maturana, L. (2011). La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 74-87.

Mejía, R., & Sandoval, S. (2003). *Tras las Vetas de la Investigación Cualitativa*. México: ITESO.

Montes, C. (2004). Facilitar la adquisición y el desarrollo de la habilidad comunicativa, un reto para el profesor de lenguas extranjeras. En M. d. España, *Habilidades Comunicativas en las lenguas extranjeras*. Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Morales, S., & Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Estudio Empírico. *Lingüística Teórica y Aplicada*, 95-118.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Hong Kong: Cambridge University Press.
- Pardo, S. (2009). *Plataformas virtuales para la educación. En Taller Digital de la Universidad de Alicante*. Obtenido de <https://www.laempresaeninternet.com/internet-y-tic/plataformas-virtuales-para-la-educacion.html>
- Paredes, E. (2010). Language learning strategy used by Colombian adult English language learners; A phenomenological study. *FIU Electronic Theses and Dissertations*.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Peña, M., & Onatra, A. (2009). Promoting Oral Production through the Task-Based Learning Approach: A Study in a Public Secondary School in Colombia. *Profile*, 11-26.
- Pikhart, M. (2014). New horizons of intercultural communication: Applied linguistics. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 954-957.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rahimpour, M. (2008). Implementation of task- based approaches to language teaching. *Research on Foreign Languages Journal of Faculty of Letters and Humanities*, 45-61.
- Reynaga, S. (2003). *Educación, trabajo, ciencia y tecnología. Colección La Investigación educativa en México*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Richards, J. (1988). *Designing instructional materials for teaching listening comprehension*. Washington: ERIC Clearinghouse.
- Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.

- Rivers, W. (1983). *Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library.
- Robbins, S. W. (2002). *Psychology of Learning and Behavior*. Swarthmore, PA: W.W. Norton.
- Rodríguez, J. (2010). Consideraciones teóricas sobre la expresión oral profesional pedagógica en inglés. *Ciencias Holguín*, 9.
- Romero, G. &. (2002). La Sugestopedia de Lozanov: Sus Contribuciones a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Docencia Universitaria*, 9-35.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación, Sexta Edición*. McGraw Hill.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). Tasks in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 589-592.
- Seedhouse, P. (1999). Task-Based Interaction. *ELT Journal*, 149-156.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 209-231.
- Skehan, P. (1996). Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction. En J. Willis, & D. Willis, *Challenge and Change in Language Teaching* (págs. 17-30). Oxford: Macmillan.
- Skehan, P. (1998). *cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 185-211.
- Tapia, R., Celso, R., Lima, E., Otero, F., & Rivera, T. (2011). El uso de la tecnología para desarrollar competencias comunicativas y docentes en una licenciatura en la enseñanza del inglés. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2*.
- Terrell, T. (1982). The Natural Approach to Language Teaching: An Update. *The Modern Language Journal*, 121-132.
- Vander Zanden, J. (1986). *Manual de Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Vera, J. T. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Medios y Educación*, 143-155.
- Willis, D., & Willis, J. (1996). Consciousness-raising activities. Originally published in *Challenge and Change in Language Teaching*. McMillan.
- Willis, J. (1996). *A flexible framework for task-based learning*. Oxford: Longman.
- Wright, T. (1987). Instructional task and discorsal outcome in the L2 classroom. En C. C. Murphy, *Language learning tasks* (págs. 47-68). Englewood Cliffs: Prentice Hall International.